

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

**TRABALHO DOCENTE: SUA REPRESENTAÇÃO
PARA O PROFESSOR DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Karoline Rodrigues de Melo

Santa Maria, RS, Brasil

2015

TRABALHO DOCENTE: SUA REPRESENTAÇÃO PARA O PROFESSOR DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

Karoline Rodrigues de Melo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras,
Área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM/RS) como requisito para a obtenção de grau de
Mestre em Letras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Cristina Corrêa

Santa Maria, RS, Brasil

2015

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

Melo, Karoline Rodrigues de
Trabalho docente: sua representação para o professor de graduação em direito / Karoline Rodrigues de Melo.- 2015.
186 p.; 30cm

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

1. Trabalho docente 2. Representação 3. Interacionismo Sociodiscursivo 4. Direito I. Corrêa, Marcia Cristina II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Karoline Rodrigues de Melo. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: karol.rmelo@hotmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Estudos Linguísticos**


**A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação
de Mestrado**


**TRABALHO DOCENTE: SUA REPRESENTAÇÃO PARA O
PROFESSOR DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

elaborada por
Karoline Rodrigues de Melo

como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA


Marcia Cristina Corrêa, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Máisa Augusta Borin, Dr. (E.M.E.F. Padre Nóbrega)


Gil Roberto Costa Negreiros, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 13 de fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar-me sempre.

À minha mãe, Celma, meu sustentáculo, por sempre se dedicar a mim com todo o carinho que somente as mães sabem ter.

Ao meu pai, Darci, por acreditar sempre que eu posso e que conseguirei alcançar meus objetivos.

À minha irmã, Darcyane, pelo auxílio na organização das palavras, quando o cansaço chegava.

Ao meu irmão, Dayson, e à minha cunhada, Joze, pelas palavras tranquilizantes.

Ao meu namorado, Pedro, pela paciência, pelo companheirismo e pelo apoio infundável, em todos os momentos dessa etapa.

À Tia Lourdes, que, mesmo distante, sempre se fez presente incentivando-me a seguir em frente.

Aos colegas de grupo, Vanessa, Cristiano, Raquel, Louise, Adriana e Daniele. Distantes ou próximos, vocês foram colegas excepcionais e, certamente, importantes em minha trajetória acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo incentivo e pelas bolsas concedidas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial, aos professores e ao secretário Jandir, pelos ensinamentos e pelo auxílio prestado no decorrer de meus estudos.

Ao professor colaborador deste estudo, por conceder um pouco de seu tempo apertado e aceitar participar de minha pesquisa.

Por fim, agradeço à professora Marcia por aquela aula de Linguística Contemporânea em mais uma tarde quente no Centro de Educação, na qual fez sua garrafinha de água transformar-se, por alguns minutos, no objeto da Linguística, fazendo despertar em mim o interesse por tal Ciência. Agradeço também pela sua sensibilidade ao longo de toda minha caminhada na pesquisa e pela maneira agradável com que conduziu esse estudo.

Àqueles que não foram aqui mencionados, mas que também foram essenciais para a realização deste trabalho, a minha gratidão.

“Cada um de nós é um grão de pó que o vento da vida levanta, e depois deixa cair. Temos que arrimar-nos a um esteio, que pôr a mão pequena em uma outra mão; porque a hora é sempre incerta, o céu sempre longe e a vida sempre alheia. O mais alto de nós não é mais que um conhecedor mais próximo do oco e do incerto de tudo”.

Bernardo Soares

RESUMO

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

TRABALHO DOCENTE: SUA REPRESENTAÇÃO PARA O PROFESSOR DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

AUTORA: KAROLINE RODRIGUES DE MELO
ORIENTADORA: PROFA. DR. MARCIA CRISTINA CORRÊA
Santa Maria, 13 de fevereiro de 2015.

A profissão docente é, constantemente, objeto de estudo de muitas pesquisas que objetivam entender como é constituído esse *métier*. Dentre alguns resultados, está a constatação de que se trata de uma profissão que apresenta dificuldades em constituir um espaço profissional próprio, na medida em que é comum haver sujeitos externos à atividade docente orientando como o professor deve agir. Em vista disso, nosso estudo se propôs a investigar as representações que um professor de graduação em Direito, advogado atuante, apresenta sobre o trabalho docente, por se tratar de um sujeito cuja formação foi voltada para outra área do conhecimento, a advocacia. Dessa forma, tínhamos, além do objetivo central de apreender as representações sobre o trabalho docente apresentadas pelo professor, também os objetivos específicos de identificar qual de seus papéis sociais, advogado ou professor, predominou em seu discurso; de apreender quais actantes do trabalho docente foram instaurados em seu texto e, ainda, de perceber o que, em sua perspectiva, caracteriza o trabalho do professor. Para tanto, valemo-nos do aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com ênfase às obras de Bronckart (2012), Bronckart (2006) Bronckart e Machado (2004), Machado (2009) e Machado e Bronckart (2009), sobretudo em virtude de o ISD considerar que as representações construídas nos e sobre os textos são fundamentais para o desenvolvimento humano. Sendo assim, a transcrição da entrevista realizada com o professor foi analisada em quatro momentos. Inicialmente, analisamos o contexto de produção, em seguida, os níveis organizacional, enunciativo e semântico. A análise desses níveis nos permitiu responder nossas questões de pesquisa e chegar às seguintes conclusões: o papel social predominante na entrevista foi o de professor, os principais actantes do trabalho docente instaurados em seu texto foram os alunos, considerados pelo professor como agentes, e os professores, entendidos por ele como atores, e as características do trabalho docente identificadas no texto indicam que, para o entrevistado, o trabalho do professor é *pessoal, interpessoal, mediado, impessoal e interacional*. Quanto às representações do trabalho docente, o professor entende-o como uma profissão que exige conhecimentos específicos e que necessita que seus profissionais se reconheçam professores. Ainda, é representado como uma profissão marcada pela imprevisibilidade e na qual os resultados não dependem unicamente do professor, em razão de os alunos terem importante papel na aprendizagem. Por fim, o entrevistado representa a docência como uma profissão na qual seus profissionais possuem pouca autonomia, dadas as correntes intervenções de terceiros no modo de atuação do professor.

Palavras-chave: Trabalho docente. Representação. Interacionismo Sociodiscursivo. Direito.

ABSTRACT

Master's Degree Thesis
Letters Graduate Program
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

TEACHING WORK: ITS REPRESENTATION FOR THE PROFESSOR OF GRADUATE IN LAW

AUTHOR: KAROLINE RODRIGUES DE MELO
ADVISOR: PROFA. DR. MARCIA CRISTINA CORRÊA
Santa Maria, February 13th, 2015.

The teaching profession is, constantly, object of study in much research that aims to understand how this *métier* is constituted. Among some results, it is the confirmation that it is a profession that presents difficulties in constituting its own professional space, to the extent that it is common to have external individuals to the teaching activity orienting how the teacher has to act. In view of this, our study proposed to investigate the representations that a professor of graduate in law, active lawyer, presents about the teaching work, since he is an individual whose formation was aimed to another area of knowledge, the advocacy. Thus, we had, besides the central objective to apprehend the representations about the teaching work presented by the teacher, also the specific objectives to identify which of his social roles, lawyer or teacher, predominated in his speech; to apprehend which actants of the teaching work were instituted in his text and, besides, to perceive what, in his perspective, characterizes the teaching work. For this purpose, we made use of the theoretical-methodological support of the Sociodiscursive Interactionism, with emphasis on the works by Bronckart (2012), Bronckart (2006) Bronckart e Machado (2004), Machado (2009) e Machado e Bronckart (2009), over all because the Sociodiscursive Interactionism considers that the representations constructed in and about the texts are fundamental to the human development. Thereby, the transcription of the interview performed with the professor was analyzed in four moments. Initially, we analyzed the context of production, after the organizational levels, of enunciation and semantics. The analysis of these levels allowed us to answer our questions of research and to come to the following conclusions: the predominant social role in the interview was of the professor, the main actants of the teaching work instituted in his text were the students, considered by the professor as agents, and the teachers, understood by him as actors, and the characteristics of the teaching work identified in the text indicate that, for the interviewer, the teaching work is personal, interpersonal, mediated, impersonal and interactional. Regarding the representations of the teaching work, the professor understands it as a profession that demands specific knowledge and that it needs that its professionals recognize themselves as teachers. Moreover, it is represented as a profession marked by the unpredictability and in which the results do not depend exclusively on the teacher, because the students have an important role in learning. Finally, the interviewer represents the teaching as a profession in which its professionals have little autonomy, because of the current interventions of the third party in the way of acting of the teacher.

Keywords: Teaching work. Representation. Sociodiscursive Interactionism. Law.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do trabalho do professor em sala de aula.	54
Figura 2 – Perfil dos professores.....	80
Figura 3 – Distribuição dos turnos de fala.	105
Figura 4 – Temática predominante nos turnos da pesquisadora.....	106
Figura 5 – Protagonistas postos em cena.	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coordenadas gerais dos mundos.....	90
Quadro 2 – Representações sobre os elementos do contexto de produção.....	98
Quadro 3 – Distribuição dos papéis na entrevista.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	25
1.1 Pressupostos teóricos do ISD	29
1.1.1 A contribuição de Vigotski	29
1.1.2. A contribuição de Bakhtin/Voloshinov	34
1.2 O desenvolvimento humano em uma abordagem sociodiscursiva	37
2 O TRABALHO	45
2.1 O trabalho sob a ótica da Ergonomia e da Clínica da Atividade	46
2.2 O trabalho docente	52
2.3 Profissão docente: um olhar sobre a perspectiva histórica da formação de professores	57
2.3.1 Surgimento da profissão docente: breve retomada histórica.....	57
2.3.2 Das Escolas Normais às Instituições de Ensino Superior: a tentativa de constituição de um saber técnico	60
2.4 A história da formação do professor universitário no Brasil	67
2.4.1 A instauração do ensino superior no Brasil	68
2.4.2 A expansão do ensino superior por meio das instituições privadas de ensino	71
2.4.3 A docência no Ensino Superior	74
3 A PESQUISA	79
3.1 Contexto da pesquisa	79
3.1.1. Faculdade.....	79
3.2 A seleção do sujeito da pesquisa	81
3.3 Perfil dos participantes da pesquisa	82
3.3.1 Pesquisadora	82
3.3.2 Professor	83
3.4 Procedimento de geração de dados	84
3.5 Perspectiva metodológica do ISD: o trabalho com o texto	85
3.5.1 O nível organizacional dos textos.....	88
3.5.2 O nível enunciativo	92
3.5.3 O nível semântico.....	95
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
4.1 O contexto de produção da entrevista	97
4.1.1 Análise do contexto de produção	99
4.2 Nível organizacional	103
4.2.1 Plano global.....	103
4.2.2 Tipos de discurso	112
4.2.3 Mecanismos de coesão nominal	119
4.3 Nível enunciativo	128
4.3.1 Marcas de pessoa	128
4.3.2. Modalizações	133
4.4. Nível semântico	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	157
APÊNDICES	161

INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresentaremos as motivações que levaram à realização da presente pesquisa, com destaque para a minha¹ trajetória acadêmica. Ademais, abordaremos quais são os objetivos geral e específicos de nosso estudo, aos quais visamos atender a partir da pergunta de pesquisa: quais as *representações que um professor de graduação em Direito, advogado em exercício, apresenta sobre o trabalho docente?* Em seguida, apresentaremos, de maneira breve, os aportes teóricos e metodológicos que embasam nosso estudo e, por fim, discorreremos sobre a organização da dissertação.

A profissão docente tem despertado a curiosidade de muitos pesquisadores que tentam entender como é constituído esse *métier*. Em torno dele, pairam questões que ainda exigem respostas, muitas delas relacionadas à busca pela compreensão do trabalho do docente. Em nossa perspectiva, existe a dificuldade de constituição de um espaço profissional próprio do professor, uma vez que, não raro, há a tentativa de intervenção de sujeitos externos à atividade docente, os quais buscam “sugerir” como o professor deve ou deveria agir. Esse viés tem sido amplamente discutido nos estudos empreendidos pelo Grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (Alter), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), cujo intuito é compreender a atividade docente e as ações nela envolvidas.

Criado e coordenado pela professora Anna Rachel Machado, o grupo assume, em seus estudos, o pressuposto de que a mera observação das condutas dos indivíduos não basta para apreender suas ações humanas. Portanto, ancora-se no nível material (linguístico), cuja análise é realizada a partir do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Desse modo, para que seja possível compreender a atividade educacional, o objeto de análise, de acordo com Machado (2009, p. 18, grifo da autora), “não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade educacional”.

¹ Empregaremos a primeira pessoa sempre que estivermos nos referindo ao histórico particular da pesquisadora.

Ao encontro das pesquisas já realizadas com o intuito de compreender a atividade educacional e suas representações, este estudo também prioriza as relações entre o trabalho docente e a linguagem. Contudo, o foco volta-se para a análise de textos produzidos por um advogado que exerce outra atividade profissional: a docência.

Nesse sentido, temos o propósito de investigar as representações que um professor de graduação em Direito, advogado em exercício, apresenta sobre o trabalho docente. A escolha por esse profissional decorre do fato de que sua formação foi voltada para o exercício de atividades jurídicas e não para a atuação na docência.

É notório o fato de que, na sociedade brasileira, as profissões de advogado e de professor, atualmente, são marcadas por discursos divergentes, pois, enquanto aquela desfruta de regulamentação legal² e reconhecimento social sendo, por isso, considerada profissão de prestígio, essa última se caracteriza não só pela falta de reconhecimento legal³, mas principalmente pela pouca valorização social.

Diante disso, despertou-nos o interesse de investigar as representações sobre o trabalho docente que possui um profissional que exerce duas atividades distintas, não só no que diz respeito à atuação prática, mas também no que concerne ao panorama social.

Associado a essa questão, o interesse pelo presente estudo deve-se também à trajetória particular da pesquisadora. Durante minha graduação em Letras Português Licenciatura, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), comecei a participar, no ano de 2010, de um projeto de pesquisa intitulado *Representações do Agir Docente*, sob coordenação da Prof.^a Dr. Marcia Cristina Corrêa. Esse projeto acompanhava estudantes de um curso de licenciatura em pontos específicos de sua formação, com o intuito de apreender as construções e as desconstruções das representações do trabalho docente desses alunos que procuravam pela docência. Foi durante esse período que tive a oportunidade de conhecer o quadro teórico-metodológico do ISD e também os pressupostos teóricos de Vigotski (2000, 2003), Bakhtin/Voloshinov (2009), Bronckart (1996, 2012, 2006) e Bronckart e Machado

² A Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, dispõe sobre o estatuto da advocacia e a ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (BRASIL, 1994).

³ Na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), não consta a profissão de professor.

(2004) – os quais serão aporte do presente estudo – e, principalmente, tive a possibilidade de inserir-me no ambiente da pesquisa, através da coleta de dados por meio de entrevistas, bem como através da organização e da interpretação dos dados coletados.

No grupo de pesquisa supracitado, permaneci até concluir minha graduação no final de 2012. No ano seguinte, ingressei no curso de Direito em uma instituição de ensino privada e, ao constatar o alto número de professores que exerciam paralelamente à docência outra atividade voltada à atuação especificamente jurídica, interessei-me por dar prosseguimento aos estudos realizados na iniciação científica. Todavia, agora, por outra perspectiva: a de profissionais que não buscaram, inicialmente, por uma formação docente, mas sim jurídica e que exercem, atualmente, as duas atividades.

Embora na instituição de ensino *locus* da pesquisa houvesse profissionais atuantes em diversas áreas jurídicas, tais como delegados, oficiais de justiça, juízes, defensores públicos, entre outros, para a escolha do nosso sujeito, buscamos um profissional que não tivesse vínculo com órgãos estatais e, portanto, optamos por um advogado privado⁴. Após tal escolha, consideramos como critério de decisão o tempo de atuação profissional, haja vista que o professor escolhido ingressou na docência um ano após formar-se bacharel em Direito, não havendo, portanto, grande espaço temporal entre o ingresso nos dois ofícios.

Desse modo, temos por objetivo geral apreender as representações do trabalho docente que apresenta um professor, que é também advogado, de um curso superior que forma bacharéis em Direito. Aliado a esse objetivo maior, temos por objetivos específicos:

- identificar como o sujeito se coloca no seu discurso, investigando, portanto, a predominância de um dos papéis sociais: professor ou advogado;
- apreender quais actantes do trabalho docente são instaurados no texto;
- perceber o que caracteriza o trabalho docente, a partir dos aspectos do trabalho do professor tematizados no texto.

⁴ O advogado privado é aquele que exerce a advocacia como profissional liberal, que abre seu escritório e ali atende seus clientes ou que se insere em uma sociedade de advogados. Tem ampla liberdade sobretudo no que concerne a seu horário de trabalho, à fixação do valor de seus honorários (desde que em conformidade com a tabela da OAB) e também à decisão de com quem contratar podendo, pois, negar atuação na causa (ARAÚJO, 2006).

Para tanto, assumimos o aporte teórico-metodológico do ISD, o qual defende ser a ação humana resultante da apropriação de atividades sociais mediadas pela linguagem (BRONCKART, 2006). Assim, em função de tal vertente considerar que as representações construídas nos e sobre os textos são fundamentais para o desenvolvimento humano e, principalmente, por estudar o agir em situações de trabalho, é que escolhemos o ISD como aporte de nossa investigação.

Segundo Bronckart e Machado (2004), as representações sobre determinado agir são construídas por meio da linguagem. Portanto, defendemos que o estudo da rede discursiva do professor é uma forma de compreendermos suas representações sobre o trabalho docente, uma vez que é nela que visualizaremos as avaliações e as responsabilidades que ele assume acerca de sua profissão.

Nesse viés, o ISD dispõe de uma proposta metodológica a qual destina atenção especial ao texto. Em função disso, propõe um modelo de análise textual que contempla desde suas condições de produção até sua *arquitetura interna* (BRONCKART, 2006). Assim, organiza-se a análise a partir da divisão do texto em três níveis: organizacional, enunciativo e semântico.

Essa proposta de análise pormenorizada deve-se à tese defendida pelo ISD de que “as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos” (MACHADO et Al., 2009, p. 18). Isto é, nós, pesquisadores, tomamos por objeto de análise não as ações propriamente, mas sim os textos produzidos sobre determinada atividade – neste estudo, a atividade docente –, uma vez que neles se refletem interpretações e representações sobre o trabalho do professor. É por essa razão que analisaremos o texto produzido por um advogado que é também professor, a fim de descobrir quais as representações que possui sobre o trabalho docente.

A respeito da organização, a dissertação compõe-se de quatro capítulos. No capítulo 1, detivemo-nos na corrente teórica do ISD. Para tanto, retomamos alguns de seus estudos basilares, tais como os de Vigotski (2000, 2003), Bakhtin (2011) e Bakhtin/Voloshinov (2009). Além disso, realizamos a discussão de conceitos fundamentais próprios dessa vertente teórica e que são essenciais para nosso trabalho.

Após a apresentação da proposta teórica do ISD, desenvolvemos o capítulo 2, direcionado ao trabalho, no qual retomamos as concepções da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, por servirem de fundamento para o conceito de trabalho docente desenvolvido por Machado (2009) e adotado por nós nesta pesquisa. Ainda nesse capítulo, fizemos uma retomada histórica sobre o surgimento da profissão docente e o seu desenvolvimento mediante cursos de formação. Adiante, voltamos nossa atenção para o professor universitário no Brasil, versando, então, sobre o surgimento das instituições de ensino superior no Brasil, e levantamos os principais aspectos que diferenciam o sistema de ensino superior público do privado.

Adiante, no capítulo 3, intitulado *A pesquisa*, apresentamos o percurso de constituição da pesquisa. Portanto, discorremos sobre o contexto no qual ela foi desenvolvida, bem como sobre os critérios de seleção do sujeito participante. Além disso, nesse capítulo, abordamos o procedimento de geração de dados e, ainda, a perspectiva metodológica do ISD, com destaque para o contexto de produção e para os níveis de análise textual organizacional, enunciativo e semântico.

Por fim, no capítulo 4, realizamos a análise do texto do professor. Por essa razão, apresentamos nossas reflexões acerca dos dados e, a partir da fundamentação teórica, discutimos a respeito dos aspectos referentes às representações do trabalho docente identificados no texto. Na sequência, realizamos as considerações finais de nosso estudo.

1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) sustenta a relevância da linguagem na organização e na constituição dos processos psicológicos humanos, a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Seu desenvolvimento deve-se a pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, da Universidade de Genebra, em especial, a Jean-Paul Bronckart.

O ISD é uma vertente do Interacionismo Social⁵. Em função disso, considera a influência do contexto sócio-histórico na organização do pensamento consciente. Assim, opõe-se às ideias de que é possível interpretar as ações humanas por meio de suas propriedades biológicas e de que a aprendizagem ocorre em função de um meio preexistente.

Tendo isso em vista, Bronckart (2006, p. 9-10) destaca três princípios gerais adotados pelo ISD:

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

O ISD assume tais princípios especialmente em virtude da primazia que o Interacionismo Social atribui ao contexto sociocultural para o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*, de maneira tal que não se pode pensar o estudo da

⁵ Trata-se de um posicionamento epistemológico que defende a tese de que as ações humanas “[...] são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 2012, p. 21, grifo do autor).

construção do pensamento consciente centrando as análises apenas no comportamento humano ou somente nas capacidades mentais (conscientes ou subconscientes) ou, ainda, unicamente no aspecto linguístico do ser humano. Essa foi a perspectiva que, durante muito tempo, perdurou nas escolas da psicologia e sobre a qual Lev Semenovitch Vigotski se opôs fortemente em seu livro *The Crisis* (1982). Nessa obra, o autor denunciou o estado de separação em que se encontrava a psicologia da época. Como uma das raízes da situação, Vigotski destaca a afinidade de grande parte das escolas com o dualismo cartesiano, tese segundo a qual os fenômenos físicos e os psicológicos, embora presentes nos seres humanos, provinham de substâncias diferentes e, portanto, necessitavam de abordagens científicas diferentes. Destaca Bronckart et al. (1996, p. 66) que:

Para Vigotski, ao contrário, os comportamentos humanos são “complexidades” comportamentais, sociais, linguísticas, mentais e, portanto, seu estudo científico implica o dever de se indagar sobre as relações genealógicas que existem entre essas dimensões diferentes, particularmente o papel que a construção social e a produção linguística desempenham nessa interação.

Portanto, em virtude de considerar a complexidade do comportamento humano e sua relação com os aspectos sócio-históricos, Vigotski opunha-se às posições dualistas predominantes na psicologia. Diante disso, ele procurou defender uma concepção *monista* de mundo, baseando-se, pois, em obras de Spinoza, Hegel e Marx e Engels.

Dentre os principais aspectos do monismo spinoziano que influenciaram Vigotski, está a defesa de que, no homem, são expressos não só traços da substância extensa (corpos, objetos), mas também traços do pensamento (ideias, vontades, sentimentos), em função de considerar que a Natureza é um todo homogêneo, submetido a um determinismo divino e, portanto, “o conjunto dos fenômenos que são atestáveis no mundo são ‘naturais’, no sentido de que pertencem a uma só e única matéria em permanente atividade” (BRONCKART, 2006, p. 29-30). Assim, é importante para Vigotski a defesa de que as ideias e os corpos são apenas paralelos de uma única substância, haja vista que a matéria inclui a extensão (substância extensa) e o pensamento.

Hegel, por sua vez, partilha do posicionamento spinoziano, segundo o qual o “[...] mundo é produto da ideia divina em permanente atividade” (BRONCKART, 2006, p. 32). Nesse sentido, ele crê na consciência como ponto de partida para explicar a vida material. Todavia, considera o fato de os objetos culturais serem absorvidos pela consciência em decorrência da interação “com essa parte da natureza construída pelo trabalho e pela linguagem humana” (BRONCKART, 2006, p. 32).

Por discordar de Hegel e de Spinoza no tocante ao ponto de vista de a ideia anteceder a matéria, Vigotski baseou-se em Marx e Engels. Estes (apud BRONCKART, 2006, p. 123) apresentaram um esquema sobre o desenvolvimento da espécie humana, conforme segue:

a) as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas assim como de instrumentos para sua realização concreta (as ferramentas manufaturadas) e para a sua gestão global (os signos de linguagem); b) essas atividades coletivas instrumentalizadas produziram o mundo econômico, o social, o semiótico, que passaram a constituir-se como uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos; c) foi/é o encontro com as propriedades radicalmente novas do meio e, depois, sua apropriação e interiorização pelos organismos singulares que, progressivamente, transformaram o psiquismo herdado da evolução e que possibilitaram a emergência do pensamento consciente em seu estado atual.

É possível identificar que o desenvolvimento dos seres humanos se deve aos vínculos existentes entre eles e o ambiente do qual fazem parte, pois é por meio dessas relações que as atividades coletivas se desenvolvem de modo a constituir meios carregados semioticamente. Tais meios são apropriados pelos sujeitos, surgindo, assim, o pensamento consciente. Logo, percebemos que Marx e Engels não desconsideraram os princípios da dialética hegeliana, apenas assumiram outro ponto de partida. Para eles, a vida material dos homens explicaria suas histórias sendo, pois, a consciência produto dessa vida material.

Assim, é por considerar a complexidade do comportamento humano e sua relação com os aspectos sócio-históricos que o ISD se coloca como extensão do Interacionismo Social. Todavia, não devemos olvidar que o ISD é também uma variante deste, na medida em que inova por conferir à linguagem o papel decisivo no desenvolvimento humano, uma vez que defende ser o linguístico fundamental para

os conhecimentos e saberes, além de crucial para as capacidades de agir e para a formação da identidade das pessoas. Diante disso, o ISD acrescenta o adjetivo “discursivo” em sua nomenclatura (BUENO, 2007, p. 54).

Portanto, é com base no posicionamento vigotskiano sobre o desenvolvimento humano que o ISD assume a proposição de que as “[...] propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2012, p. 21). Nessa perspectiva, o ISD considera que as situações de interação, com o meio e com os outros, mediadas pela linguagem, são fundamentais para a construção do pensamento; não o contrário. Logo, se o pensamento surge da ação e da linguagem, “[...] os objetos de análise devem ser essas ações de linguagem, relacionadas às representações do agente do contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos” (CRISTÓVÃO, 2008, p. 5).

Então, com o intento de reavaliar as Ciências Humanas/Sociais⁶ por meio da exploração do linguístico e dos aspectos sócio-históricos para a compreensão do desenvolvimento humano é que se atribui ao ISD o *status* de um quadro teórico-metodológico *interdisciplinar*. Embora se filie a uma Psicologia da Linguagem⁷, Bronckart afirma que o ISD é mais do que uma corrente psicológica ou meramente linguística ou sociológica. Ressalva o autor que o ISD é uma “*corrente da ciência do humano*” (BRONCKART, 2006, p. 10, grifo nosso), justamente por afirmar que a emergência do pensamento consciente nos seres humanos se deve às situações de interação marcadas pela linguagem e pelo contexto sociocultural.

A perspectiva sobre a linguagem adotada pelo ISD é o principal fator diferencial dessa vertente teórica em relação às demais subdisciplinas que compõem o quadro da Psicologia da Linguagem. Afinal, enquanto tais subdisciplinas consideram a linguagem como meio de expressão de processos psicológicos, o ISD assume o ponto de vista de que a linguagem é a razão fundadora desses processos.

⁶ A expressão Ciências Humanas/Sociais é empregada pelo ISD pelo fato de abranger todas as ciências relacionadas à organização e ao funcionamento dos seres humanos. Para essa corrente, existe somente uma ciência humana, a qual se subdivide em subdisciplinas, sendo sociais todas elas (BRONCKART et al., 1996, p. 64).

⁷ A Psicologia da Linguagem centra-se na análise do funcionamento e da gênese das condutas de linguagem (BRONCKART, 2006, p. 121).

Em outras palavras, o pensamento consciente humano desenvolve-se e organiza-se através da linguagem e é por essa razão que os trabalhos do ISD têm por unidades de análise a “*linguagem, as condutas ativas (ou o “agir”)* e o *pensamento consciente*” (BRONCKART, 2006, p. 122, grifo do autor). Assim,

[...] o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10)

Dito de outro modo, essa vertente estuda os “efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 12.) sob dois enfoques distintos: um deles, epistêmico, o qual considera tais práticas na organização dos conhecimentos, e o outro, praxeológico, que estuda como são construídas as ações em situação de trabalho.

Nessa perspectiva, o quadro teórico-metodológico do ISD defende a tese de que as práticas languageiras situadas são os principais instrumentos do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006). Então, com o propósito de melhor esclarecê-la, valeremo-nos, na seção que segue, dos principais pressupostos do ISD, quais sejam: Bakhtin/Voloshinov, em virtude da concepção de linguagem; Vigotski, em função de seus estudos sobre o desenvolvimento humano, e Habermas, em razão de sua teoria dos mundos representados, da qual se utiliza Bronckart para explicar a relação entre o agir humano e a linguagem.

1.1 Pressupostos teóricos do ISD

1.1.1 A contribuição de Vigotski

Devido a seu interesse pelo desenvolvimento humano, Vigotski dedicou-se a compreender os processos mentais próprios do ser humano: pensar, lembrar, imaginar e planejar. Funções como essas representam as formas humanas de inteligência e constituem o que Vigotski chamou de *funções psicológicas superiores*. Essas, por sua vez, diferem das funções características dos animais, que possuem estruturas *psicológicas elementares*, as quais dizem respeito às reações de origem biológica, tais como ações reflexas e reações automatizadas.

Na perspectiva de Vigotski, a criança, desde seu nascimento, possui apenas as funções *psicológicas elementares*; no entanto, a partir da interação social e cultural ao longo da vida, ocorre o desenvolvimento das *estruturas psicológicas superiores*, que permitem ao ser humano o controle consciente de seu comportamento. Constatamos, então, que Vigotski destina especial atenção ao contexto sócio-histórico, uma vez que é através dele que o homem desenvolve suas características especificamente humanas, baseadas na linguagem.

Por esse viés, foram desenvolvidas, por Vigotski e seus colaboradores, inúmeras experiências que apresentaram resultados significativos para a compreensão do funcionamento psicológico humano, acarretando a elaboração de conceitos importantes para o estudo da psicologia humana: *mediação* e *internalização*.

Consoante foi mencionado, o ser humano apresenta importantes diferenças em relação aos animais, sobretudo em virtude das *estruturas psicológicas complexas*, cujo desenvolvimento está diretamente relacionado aos aspectos sociais e culturais. Nesse sentido, Vigotski defende que as funções psicológicas superiores implicam uma relação indireta do homem com o mundo ou, em outras palavras, uma relação *mediada*, comprovando que o comportamento humano vai além de ações reflexas e automatizadas – características de uma relação direta com o mundo, como ocorre com os animais.

Desse modo, na perspectiva de Vigotski, as formas elementares de comportamento pressupõem reações diretas, caracterizadas pela fórmula estímulo - resposta (S - R). A partir do momento em que surge um elemento intermediário, passa-se a outra relação, agora indireta, ocasionando formas mais complexas de pensamento, pois permitem aos seres humanos ter controle sobre seus comportamentos. Assim, a passagem das funções psicológicas elementares às funções complexas do pensamento humano pode ser explicada pelo processo de *mediação* que ocorre por meio de *instrumentos* ou de *signos*.

Concernente aos elementos mediadores, Vigotski (2003, p. 72-73, grifo do autor) acrescenta que:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve

necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*.

Dessa forma, evidenciamos que tanto o instrumento quanto o signo são responsáveis por mediar a atividade humana; contudo, a distinção fundamental reside na maneira como ambos orientam o comportamento humano. O instrumento é responsável por modificações no mundo exterior, ao passo que o signo provoca alterações na atividade psíquica, sendo, por isso, considerado “um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

Referente ao uso de signos, Vigotski (2003, p. 54) defende que seu emprego “[...] conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Isso evidencia a orientação interna do signo, pois esse se volta para o comportamento psicológico do sujeito e, principalmente, comprova a importância da mediação para a formação das capacidades superiores do ser humano.

No que diz respeito às diferenças entre signo e instrumento, neste o objeto de sua atividade é externo a ela, diferindo, assim, dos signos, os quais têm por objeto o próprio sujeito, uma vez que auxiliam no controle do comportamento. Em outras palavras, o homem é o objeto que o instrumento ou signo quer ou pode também atingir. Assim, embora signo e instrumento sejam orientados diferentemente, ambos partilham da característica de serem mediadores das atividades humanas.

A partir da definição de signo como instrumento psicológico, Friedrich (2012) destaca que, para Vigotski, qualquer objeto da realidade pode tornar-se um signo. Dessa forma, uma aliança pode assim o ser, desde que tenha o intuito de orientar o comportamento humano. Pensemos em uma situação hipotética na qual uma senhora precisa lembrar-se de uma reunião importante que terá ao fim do dia. Haja vista que ela é casada, de tradição cristã, ela utiliza, no anelar esquerdo, uma aliança que representa sua união matrimonial. Contudo, devido a ter de recordar da reunião que terá, ela troca sua aliança de mão, pois, ao olhar para a mão direita com o anel ou para a mão esquerda sem o anel, lembrar-se-á de seu compromisso. Nesse caso, a aliança assumiu a função de instrumento psicológico, visto que foi um

recurso mnemônico que auxiliou no desempenho da atividade psíquica de lembrar-se.

Esse tipo de conduta é próprio do ser humano, pois somente é possível por meio das funções mentais complexas. Dito de outro modo, o uso de recursos externos como auxiliares mnemônicos demonstra que “[...] os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento” (VIGOTSKI, 2003, p. 52).

Conforme vimos, os signos externos auxiliam-nos no desenvolvimento de atividades mentais complexas. Todavia, em dado momento do desenvolvimento, não mais é necessário o uso de marcas externas, na medida em que elas são interiorizadas pelo sujeito, de modo que ele consiga desempenhar as atividades adequadamente. A esse processo de “reconstrução interna de uma atividade externa”, Vigotski (2003, p. 40) denominou *internalização*.

Esse processo acarreta uma série de transformações no sujeito, pois uma operação que antes representava uma atividade externa passa a ocorrer internamente. Além disso, o processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal. Evidentemente, para que existam essas transformações, é necessário que uma gama de eventos tenha ocorrido anteriormente no decorrer do desenvolvimento.

Conforme assevera Vigotski (2003, p. 74-75):

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica.

Percebemos, portanto, a importância do meio social, uma vez que são as formas culturais internalizadas pelo sujeito que permitem a ele utilizar, no lugar das marcas externas, os signos internos que substituem os objetos do mundo real. Dito de outro modo, uma vez que os signos são representações mentais dos objetos, essas são convencionadas culturalmente. Por essa razão, os signos tornam-se

estruturas complexas e articuladas por meio dos *sistemas simbólicos*, que se desenvolvem a partir da interação com o meio social.

O sistema simbólico dos seres humanos, por excelência, é a linguagem. Essa é socialmente estabelecida, ou seja, os conceitos que o sujeito desenvolve são compartilhados com a coletividade, não sendo, pois, empregados de maneira isolada por cada pessoa, já que, desse modo, a interação social seria dificultada.

Ademais, a assertiva de que a realidade se articula em sistemas simbólicos implica dizer que cada objeto da realidade possui um nome e um (ou mais) significado(s). Então, os objetos reais passam a ser representações mentais por meio dos signos, os quais, dessa forma, medeiam a relação do homem com o mundo.

Pensemos em uma situação hipotética em que nos deparamos com um objeto estranho a nossa cultura, do qual nunca tivemos conhecimento anteriormente. Muito provavelmente, desconhecemos o signo que o representa e, logo, ficaremos inseguros sobre como agir diante dele. Assim, tentaremos achar nele semelhanças com objetos já conhecidos em nossa cultura, de modo a buscar o signo por associação ou o definiremos por suas características de nosso conhecimento, tais como cores, formas geométricas, tamanhos etc. Essa suposição demonstra o quanto nosso ambiente cultural é carregado de significados, já que cada objeto tem um nome e uma função específica, dos quais tomamos conhecimento por meio da interação que, desde a infância, estabelecemos em um ambiente marcado por convenções e constructos sociais.

Segundo Vigotski, o domínio do funcionamento simbólico da linguagem, por ser uma “operação intelectual consciente e sumamente complexa” (VIGOTSKI, 2000, p. 146), ocorre tardiamente no desenvolvimento das crianças. Devido à complexidade da atividade, a criança primeiramente assimila a estrutura externa do signo, fazendo-a compreender a palavra como sendo propriedade do objeto. Somente mais tarde, no decorrer de seu desenvolvimento e da interação social, é que a criança conseguirá ter domínio sobre as funções simbólicas.

Para Vigotski (2000, p. 149), “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” Desse modo, o autor acredita que a base do funcionamento psicológico humano é

social, o que o leva a defender que as origens das funções mentais complexas devem-se às relações sociais do indivíduo, que permitem a ele apropriar-se das convenções culturais e, assim, apreender os signos, podendo, então, organizá-los em estruturas articuladas e complexas.

Por meio da retomada dos principais conceitos de Vigotski, buscamos recuperar a importância da teoria sociocultural deste autor para o aprimoramento das estruturas mentais complexas, a fim de ratificar sua relevância para o ISD, o qual também reconhece as atividades sociais mediadas como elemento propulsor para o desenvolvimento humano.

1.1.2. A contribuição de Bakhtin/Voloshinov⁸

As reflexões de Mikhail Bakhtin sobre a linguagem contribuíram não só para os estudos do discurso, mas também para o desenvolvimento das Ciências Humanas. Tendo em vista que essa área do conhecimento direciona seus estudos para o ser humano, ao assumir a concepção de homem como “produtor de textos” (BARROS, 2007, p. 22), Bakhtin define o *texto* como objeto das Ciências Humanas.

Ao integrar a experiência social ao estudo da linguagem, Bakhtin superou a dicotomia forma/conteúdo, uma vez que adotou a concepção de linguagem como uma prática social cuja materialidade está na língua. Essa prática social desenvolve-se por meio das interações verbais entre sujeitos sócio-históricos.

Assim, da mesma forma que Vigotski destinou especial atenção às situações de interação, Bakhtin/Voloshinov (2009) também o fez, posto que considerou a interação entre interlocutores como o princípio fundador da linguagem. Em outras palavras, na percepção do autor, a linguagem é dialógica.

O princípio do dialogismo envolve duas concepções: dialogismo entre interlocutores e dialogismo entre discursos. O primeiro volta-se para a relação entre os sujeitos falantes, na qual se estabelece o sentido do texto e por meio do qual se constroem os próprios sujeitos, *produtores de textos*. O segundo, por sua vez, diz respeito ao diálogo entre discursos, o qual permite que se complementem, se

⁸ Em razão da discussão referente à autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a qual foi atribuída a Voloshinov, usaremos, para fins de citação, Bakhtin/Voloshinov pois usamos a obra em português, que coloca Bakhtin na autoria.

confrontem e, até mesmo, que sejam fornecidas respostas a outros discursos, no interior do texto.

Ao afirmar que os sujeitos se constroem por meio dos textos, Bakhtin/Voloshinov (2009) defende que somente passa a existir consciência a partir do momento em que há a sua materialização em signos, que emergem da *interação social*:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p. 34).

Notamos, então, que, quando Bakhtin/Voloshinov refere-se a signo, entende-o como sinônimo de ideologia. Diante disso, ele define a palavra como o mais adequado fenômeno ideológico na medida em que ela pode preencher diferentes funções ideológicas, como a moral, a científica, a religiosa e a estética. Segundo o autor (2009, p. 95, grifo do autor),

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial.*

Dessa maneira, a significação não se apresenta na palavra em si; ela desponta das relações de interação entre sujeitos marcados sócio-historicamente. São eles que atribuem a ela determinado sentido e, por essa razão, diz-se que a linguagem envolve a experiência do relacionamento entre sujeitos.

Depreendemos, portanto, que o sistema da língua não é externo e independente à consciência individual, sobretudo em decorrência de ser expresso por meio de signos. Esses possuem estreita relação com as situações enunciativas concretas. Assim, a consciência linguística deve-se ao emprego da linguagem nos variados contextos.

É por essa razão que Bakhtin (2011) defende que a atividade mental organiza-se a partir da situação específica de interação social. Ao fazer tal afirmação, o autor considera que a enunciação se realiza em conformidade com a

relação estabelecida com o destinatário: de amigo íntimo, de filho, de chefe, enfim, em consonância com as hierarquias e com os laços sociais estabelecidos. É nesse sentido que Bakhtin/Voloshinov (2009, p. 117) assegura que “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Por esse viés, Bakhtin (2011) desenvolve sua teoria sobre os *gêneros do discurso*, na qual Bronckart se baseia para estruturar sua proposta metodológica. De acordo com essa teoria, a utilização da língua varia conforme as diferentes atividades humanas, razão pela qual Bakhtin (2011, p. 261) afirma que “cada esfera da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais ele denominou *gêneros do discurso*. Segundo o autor (2011, p. 261),

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, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Dessa maneira, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo compõem os gêneros do discurso, cuja variedade é tamanha em razão de estarem relacionados às diferentes esferas da atividade humana. As cartas, as entrevistas, os relatos são, assim, exemplos de gêneros textuais marcados pela individualidade de cada sujeito. Tal individualidade será em maior ou menor grau conforme a permissibilidade do gênero, uma vez que há aqueles que exigem uma forma padronizada, como os documentos oficiais e, portanto, são bastante restritivos no tocante à expressão da individualidade. Todavia, mesmo que esses gêneros não reflitam diretamente a individualidade de cada um, eles provêm de dada esfera da atividade humana, o que justifica as particularidades de cada gênero.

A enunciação, então, para Bakhtin (2011) assume a forma de gênero textual. Portanto, por possuir autor e destinatário⁹ – ambos com suas posições ideológicas –, o enunciado provoca o surgimento da *compreensão responsiva*:

⁹ De acordo com Bakhtin (2011, p. 271), o destinatário “pode ser o parceiro do interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área

O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. [...] a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente com um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (BAKHTIN, 2011, p. 271-272).

A atitude responsiva do interlocutor, que pode ocorrer instantaneamente, no caso de um diálogo, ou perdurar no tempo, como na leitura de romances, configura a relação dialógica que se estabelece na comunicação verbal. Em outras palavras, a compreensão de determinado enunciado provocará no interlocutor uma atitude responsiva que gerará uma contrapalavra à palavra do locutor.

Em vista disso, Bakhtin (2011) argumenta que todo enunciado está ligado a outro, formando uma corrente infinita de enunciados. O autor defende que todo sujeito falante adota a posição de respondente, uma vez que “ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio eterno do universo” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Assim, todos nós, ao nos valermos da linguagem para produzir enunciados, estamos diante de um diálogo com outros interlocutores, com outros enunciados. Isto é, estamos em constante interação.

A partir dessa retomada do posicionamento bakhtiniano sobre a concepção dialógica da linguagem e sobre a relevância das interações sociais para a emergência da consciência dos indivíduos, buscamos esclarecer os principais aspectos nos quais Bronckart se baseia para elaborar a proposta do ISD.

1.2 O desenvolvimento humano em uma abordagem sociodiscursiva

O ISD defende a tese de que “a **ação** constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da **atividade social** mediada pela

especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos [...] etc”.

linguagem” (BRONCKART, 2012, p. 42, grifos nossos). Nesse sentido, tal corrente teórico-metodológica vale-se das interações verbais empregadas pelos seres humanos engajados em atividades sociais, com o intuito de demonstrar que as ações dos sujeitos são delimitadas pelas propriedades de tais atividades.

Ao apresentar a proposta do ISD, Bronckart (2012) discute os conceitos de *atividade*, *agir* e *ação*, objetos de estudo do ISD, por considerá-los fundamentais ao desenvolvimento psíquico humano. Dessa maneira, retomá-los-emos como ponto de partida para a compreensão da proposta do ISD, qual seja, a de sustentar a importância da linguagem na constituição dos processos psicológicos humanos, sob uma perspectiva sócio-histórica.

Baseando-se em Leontiev, Bronckart (2012, p. 31) define a **atividade** como aquela que diz respeito às “organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de conhecimento sobre esse mesmo ambiente”.

Nessa perspectiva, os animais, para que garantam sua sobrevivência, engajam-se em atividades de cooperação, as quais são organizadas em conformidade com as particularidades de cada espécie. É o que ocorre com as divisões das tarefas entre as abelhas operárias e a abelha rainha, por exemplo. Todavia, a atividade da espécie humana apresenta maior complexidade na medida em que nós, seres humanos, possuímos nosso próprio sistema simbólico: a linguagem.

Portanto, ao falarmos de atividade na espécie humana, devemos considerar que a cooperação entre os sujeitos deve-se, sobretudo, às interações verbais mediadoras e regulamentadoras das atividades sociais. Essa particularidade da atividade humana foi denominada por Habermas (1989) de **agir comunicativo**, o qual permite que desenvolvamos nossas ações.

De acordo com Habermas (1989), o agir, de modo geral, consiste no ato de dominar situações. A partir desse entendimento, o autor afirma que o conceito de agir comunicativo “extraí do domínio da situação, ao lado do aspecto teleológico da execução de um plano de ação, o aspecto comunicativo da interpretação comum da ação, sobretudo a formação de um consenso” (HABERMAS, 1989, p. 166).

Assim, na perspectiva de Habermas, a linguagem é considerada como atividade pois é por meio dela que se torna possível o estabelecimento de um entendimento mútuo, entre os sujeitos, sobre o mundo e, mais precisamente, sobre o contexto específico de cada ação. Para ele (1989, p. 167, grifo do autor):

O mundo da vida constitui, pois, o contexto da situação de ação; ao mesmo tempo, ele fornece os recursos para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação. Porém, se os agentes comunicativos querem executar os seus planos de ação em bom acordo, com base numa situação de ação definida em comum, eles têm que se entender *acerca de algo no mundo*.

Considerando o exposto, percebemos que o agir comunicativo, além de ser constitutivo do psiquismo humano, uma vez que contempla o estudo da coordenação dos sujeitos sobre suas próprias ações, é também constitutivo do social. Dessa forma, para o autor, por meio dos signos, ocorre a veiculação de representações comuns ou parcialmente comuns, partilháveis por sujeitos de determinada atividade.

Essas representações coletivas estruturam os sistemas de conhecimento, os quais Habermas (1989) denominou *mundos representados*. São eles: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Por essa razão, tendo em vista que a teoria do agir comunicativo “refere-se a estruturas de uma interação guiada por normas e mediatizadas linguisticamente” (HABERMAS, 1989, p. 162), Bronckart (2012) sustenta que, ao mesmo tempo em que o agir comunicativo é constitutivo dos mundos representados, é também instrumento pelo qual as ações são delimitadas.

De acordo com Habermas (1989), o mundo objetivo diz respeito ao estado de coisas do mundo físico e contempla as representações sobre os parâmetros do ambiente. O mundo social, por sua vez, compreende as regras, o sistema de valores e as convenções, isto é, nesse mundo, os signos incidem sobre a maneira de organizar a tarefa. Por fim, o mundo subjetivo refere-se à manifestação de vivência, ou seja, às experiências de cada indivíduo, à visão que os sujeitos acreditam que os outros possuem sobre ele, bem como à autorrepresentação, a qual diz respeito à visão que cada um tem de si.

Para entendermos melhor no que consiste cada um dos mundos representados, pensemos na seguinte hipótese: uma pessoa está se formando em

um curso de graduação e deseja realizar uma festa de recepção para os familiares e amigos, somando, aproximadamente, cem convidados. É evidente que a escolha para o lugar da festa terá de comportar o número de convidados. Logo, mesmo que ela queira fazer a festa no apartamento de um quarto onde mora, ela não poderá, uma vez que não é um local apropriado para o fim pretendido, qual seja, o de fazer uma festa para cem pessoas. Chegamos a essa conclusão devido a nosso conhecimento sobre o mundo físico e, portanto, devido ao mundo objetivo.

Além do mundo objetivo, para organizarmos as tarefas, valemo-nos das convenções e dos valores postos nas sociedades, os quais influenciam a maneira como nos portaremos e como nos engajaremos nas atividades. Em virtude disso, durante a sessão solene de colação de grau, por exigir um rito especial, os alunos formandos bem como os demais envolvidos na solenidade devem adotar determinada postura, haja vista que existem regras a serem obedecidas, a exemplo, o mestre de cerimônia é quem dá início à solenidade, existe o juramento entoado por todos os alunos etc. Esse conhecimento partilhado entre os membros de um grupo constitui o mundo social.

Há, ainda, as características próprias de cada pessoa e o olhar que ela possui sobre si e que crê que os outros têm dela. Em sua festa de recepção de formatura, a anfitriã possui de si, por exemplo, a visão de uma pessoa educada, elegante, atenciosa, atenta aos detalhes e aos convidados e acredita que os outros a veem da mesma forma. Tem-se, desse modo, a constituição do mundo subjetivo.

Para Bronckart (2012, p. 34), as construções coletivas estruturam-se no mundo social, e esse, por sua vez, condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e subjetivo, “através da regulação das modalidades de acesso aos objetos do meio”. Nesse viés, o caráter social, histórico e cultural das atividades humanas sustenta-se por meio das representações que os indivíduos elaboram acerca dos três mundos.

Assim, a partir do agir comunicativo, o homem transforma o meio em mundos representados, os quais constituem o contexto específico das atividades e, principalmente, constituem um sistema de parâmetros a partir dos quais se desenvolvem as *avaliações sociais*.

Ao considerar que os mundos representados compreendem as leis sobre o mundo físico, bem como os valores, as normas do mundo social e as expectativas em relação às qualidades esperadas de um sujeito (mundo subjetivo), constatamos que eles controlam a atividade humana. Afinal, por meio deles estabelece-se a avaliação das atividades e, por conseguinte, a avaliação da participação dos agentes nestas. Por essa razão, diz-se que a conduta humana se situa no contexto dos mundos representados.

Essa avaliação sobre a participação de uma pessoa em uma atividade contribui para a delimitação das **ações** desse sujeito. No entendimento de Bronckart (2009, p. 138-139), a *ação* “é um resultado das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva”.

Segundo o autor, a ação pode ser definida como uma parte da atividade social atribuída a um sujeito e também como “o conjunto de representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade” (BRONCKART, 2012, p. 39). Essas representações, com efeito, são construídas a partir da consciência que o sujeito tem de seu fazer e de suas capacidades para realizar determinada atividade.

Dessa maneira, Bronckart (2012) argumenta que um encadeamento de fenômenos envolvendo um ser humano somente será uma *ação* a partir do momento em que se consideram as propriedades psíquicas do ser humano e em que se examinam as suas relações com as propriedades comportamentais. Em outras palavras, a ação compreende os aspectos comportamental e mental das condutas humanas.

Desse modo, baseando-se nos mundos representados, as pessoas constroem-se como *agentes* por meio da avaliação do agir das outras pessoas. Esse entendimento é corroborado por Bronckart (2012, p. 44), que afirma ser:

esse processo de avaliação que atribui aos outros capacidades de ação (um provável poder-fazer), intenções (um querer-fazer mais ou menos sincero) e motivos (razões de agir mais ou menos credíveis) e que os dota, mais geralmente, dessa **responsabilidade** particular na intervenção ativa, na qual se resume o estatuto de agente. A avaliação social, desse modo, erige primeiramente “os outros” em agentes responsáveis por suas ações. Mas, dado que praticam essas avaliações e que conhecem os critérios dessas avaliações codificadas pela linguagem, os seres humanos particulares, de um lado, acabam inevitavelmente por saber que eles mesmos são avaliados

por esses critérios e, de outro, tornam-se capazes de aplicá-los a si mesmos.

Em razão disso, podemos afirmar que a avaliação social transforma, primeiramente, os outros em *agentes responsáveis por suas ações*, uma vez que os seres humanos têm conhecimento de que serão avaliados por outras pessoas e, portanto, com base nos mesmos critérios, avaliam-se a si mesmo e apropriam-se de uma imagem sobre si. Desse modo, passam a ter uma representação sobre seu papel de agente o que é determinante para a ação.

Por esse viés, Bronckart (2009, p. 139) defende um posicionamento segundo o qual a ação humana compreende um ponto de vista externo, por se tratar de um recorte da atividade social “operado pelas avaliações coletivas”, e um ponto de vista interno, justificado por meio da apropriação, por parte dos sujeitos, desses critérios de avaliação. De acordo com Bronckart (2009, p. 139):

Em um enfoque interno, esses indivíduos, que participam necessariamente do processo de avaliação social de linguagem, interiorizam e elaboram (aceitando, rejeitando, matizando, reorganizando) as avaliações referentes a eles, dotando-se, assim, de uma autorrepresentação de seu estatuto de agente e das propriedades de sua ação. Nessa mesma perspectiva, podemos definir a *ação de linguagem* como uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que, assim, se torna o agente ou o autor dessa ação.

Entendemos, portanto, que a interação social leva à *semiotização* das relações com o meio, de modo a transformar as representações humanas – fruto de uma reformulação coletiva que se impõe sobre as representações próprias de cada indivíduo. Na perspectiva do autor genebrino, tal semiotização é fundamental para o surgimento da atividade de linguagem, a qual se organiza e se realiza em **textos**.

Para o ISD, textos são “formas comunicativas globais e ‘finitas’ constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas” (BRONCKART, 2012, p. 149). Para tanto, o agente vale-se dos recursos disponíveis por uma determinada língua, tais como os lexicais e sintáticos, os quais permitem certa organização textual adaptada conforme as necessidades de cada contexto de atividade.

Assim, por realizarem-se as atividades de linguagem sob a forma de textos, o ISD analisa o uso da linguagem por um agente com a finalidade de apreender o seu

agir ou os modelos de agir dos quais partilha, uma vez que, para essa corrente, os textos são fundamentais para o desenvolvimento humano. Então, em virtude da primazia ao texto, o ISD desenvolveu um modelo próprio de análise de textos sobre o qual discorreremos no capítulo destinado à metodologia e à análise da pesquisa.

2 O TRABALHO

A pouca ênfase dada, no Brasil, a pesquisas sobre o ensino na dimensão do trabalho do professor, a partir de uma abordagem discursiva, bem como a incompreensão sobre o que é o trabalho deste levaram ao desenvolvimento de pesquisas centradas nas relações entre linguagem e trabalho educacional.

O grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações (Alter) desenvolve muitas pesquisas objetivando melhor compreender o trabalho docente e, para tanto, ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), associando-os, principalmente, aos aportes teórico-metodológicos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004, 2004) e da Psicologia do Trabalho (FAÏTA 2004; CLOT, 2007). Segundo Machado e Brockart (2009, p. 19), essa aproximação das referidas teorias é possível devido à abordagem “marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem”.

Em nosso estudo, partilhamos do interesse do grupo Alter em compreender o trabalho docente e, principalmente, as relações que estão nele implicadas, no que diz respeito a suas representações. Entretanto, mesmo o trabalho docente sendo objeto de diversos estudos, muitas vezes, faltavam neles subsídios próprios de uma Ciência do Trabalho.

Por essa razão, os pesquisadores do grupo Alter questionaram-se a respeito do conceito de trabalho predominante em tais estudos e constataram: tanto nas ciências humanas em geral quanto nas ciências do trabalho há uma dificuldade de conceituação.

De acordo com Machado (2008), tal dificuldade deve-se muito à diversidade e à pluralidade das formas atuais de trabalho, o que tem gerado pontos de vista divergentes. De um lado, estão os teóricos que desconsideram as definições de trabalho surgidas em contexto sócio-históricos anteriores, por acreditarem que não mais dariam conta do quadro atual do trabalho; de outro, aqueles que defendem a importância da história para a definição e compreensão do trabalho.

Diante de tal cenário, para que o grupo Alter pudesse definir o trabalho docente, foi necessário o estudo de algumas concepções do trabalho geral. Em vista

disso, discorreremos, na seção que segue, acerca das concepções de trabalho desenvolvidas pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade, uma vez que elas servem de base para a definição de trabalho docente.

2.1 O trabalho sob a ótica da Ergonomia e da Clínica da Atividade

Na Grã-Bretanha, em 1947, durante a Segunda Guerra Mundial, com o propósito de abrandar os esforços humanos em situações extremas, surgiu a Ergonomia¹⁰. Essa é entendida como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e a sua transformação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84).

A Ergonomia desenvolveu-se concomitantemente na Grã-Bretanha e na França, entretanto com algumas diferenças. Enquanto na Grã-Bretanha a adaptação da máquina ao homem era o objetivo da Ergonomia, na França, o interesse recaía sobre a adaptação do trabalho ao homem, propostas feitas pela Ergonomia da Atividade.

Em nosso estudo, assumimos o posicionamento que defende ser o trabalho composto por variados fatores. Isso justificaria a complexidade das situações de trabalho e, por conseguinte, das condutas dos trabalhadores. Desse modo, o objeto de análise da Ergonomia é a *atividade*, a fim de que, por meio dela, seja possível estudar as diferentes dimensões do trabalho e associá-las aos limites e às características do homem.

Na perspectiva de Amigues (2004, p. 41, grifos do autor), a atividade é considerada como:

o relacionamento de diversos objetos que leva o sujeito a fazer um acordo consigo mesmo: A atividade [é] o reflexo e a construção de uma história: a de um sujeito ativo que arbitra entre o que se exige dele e o que isso exige dele, a história de um sujeito dividido em suas dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais e que sempre deve construir sua unicidade regulando a relação que liga ao real e aos outros.

¹⁰ “Constituída 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 entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a *atividade de trabalho*” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 86)

Conforme visto, a atividade engloba variados objetos, o que gera, muitas vezes, ao trabalhador, um conflito no qual ele deve fazer escolhas e articulá-los, a fim de atingir os objetivos propostos para sua atividade. Por efeito disso, a Ergonomia da Atividade teoriza sobre a articulação entre *tarefa* e *atividade*, de um lado, e, de outro, sobre a distância existente entre o trabalho que deveria ter sido realizado, o *trabalho prescrito* e o trabalho que foi, de fato, realizado, o *trabalho real*. De acordo com Amigues (2004, p. 39, grifo do autor):

A tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito.

A atividade, então, seria a representação que o sujeito tem daquilo que fará para realizar a tarefa, ao passo que a tarefa seria a prescrição dos objetivos e dos procedimentos (SOUZA-E-SILVA, 2004). Assim, para melhor compreendermos tais definições, podemos pensar no trabalho do professor. A tarefa, nesse caso, pode ser entendida como a de dar aula, enquanto todas as estratégias e todos os processos cognitivos dos quais o professor se vale para alcançar seu objetivo, apreendidos por meio da ação, são entendidos como a *atividade*.

Na perspectiva de Bronckart (2006), o *trabalho prescrito* costuma estar predefinido em documentos que passam instruções e indicam modelos e programas a serem seguidos. Logo, os manuais e as sequências didáticas configuram exemplos de trabalho prescrito. O *trabalho real* engloba as características das tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta de trabalho, da qual é exemplo a atuação do professor em sala de aula.

Concernente à distância supramencionada existente entre trabalho prescrito e trabalho real, destacamos sua importância para a Ergonomia da Atividade. Antes de dar início ao trabalho, são repassadas ao profissional as tarefas que ele deve desempenhar, bem como os objetivos que precisa atingir. Evidenciamos, portanto, a existência de prescrições impostas ao trabalhador, as quais são planejadas por instâncias superiores, devendo o sujeito respeitar as ordens hierárquicas.

Entretanto, merece atenção o fato de que, muitas vezes, o profissional não desenvolve um trabalho que corresponde ao previsto nas prescrições. Assim, as discrepâncias entre o que foi feito e o que deveria ter sido feito são estudadas pela Ergonomia da Atividade, justamente porque tal corrente defende ser a tensão decorrente desse conflito o meio que faz com que o profissional busque pensar e repensar sobre sua prática, contribuindo, assim, para o aprimoramento no exercer o seu trabalho. É por essa razão que a ergonomia considera a atividade como uma “resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é suscetível de transformá-las” (SOUZA-E SILVA, 2004, p. 89).

Tendo isso em vista, ao observarmos que o profissional nem sempre consegue executar seu trabalho da maneira esperada, como é possível notar pelas divergências entre o que foi prescrito e o que foi realizado, notamos que ele deixou de proceder como pretendia. É acerca desse ponto que a Clínica da Atividade traz sua contribuição aos estudos da Psicologia do Trabalho.

Para essa vertente teórica, a atividade compreende aquilo que o trabalhador fez, aquilo que ele deixou de fazer e aquilo que ele gostaria de ter feito, mas não fez. É o denominado *real da atividade*, responsável por ampliar a ideia segundo a qual a atividade se limitaria àquilo que foi realizado pelo profissional. Para Clot (1999 apud Amigues, 2004, p.40, grifo do autor), “o realizado e o não-realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica em que são colocados em perspectiva: *como fazer o que não foi feito?; como retomar o que não funcionou?*”.

Segundo Clot (2006), a Clínica da Atividade trata-se de um dispositivo metodológico que permite aos trabalhadores desenvolverem suas capacidades de agir. Em vista disso, essa corrente visa detectar problemas nas situações reais de trabalho e, a partir disso, trabalhar com os envolvidos nessas situações para que eles consigam ter domínio sobre elas, a fim de transformá-las. Dessa forma, a Clínica da Atividade tem por objetivo “tratar o trabalho como campo essencial ao desenvolvimento humano” (MACHADO, 2005, p. 157).

Ainda, ressaltamos que a Clínica da Atividade apresenta avanços à Ergonomia da Atividade no que concerne à definição de trabalho, pois acrescenta a noção de *real da atividade*. De acordo com Clot (2006, p. 102),

a diferença entre a ergonomia e a “clínica da atividade” reside no fato de que atividade e subjetividade são inseparáveis e é essa dupla – atividade e subjetividade – que me interessou na situação de trabalho. Por isso que uso o termo “clínico”: clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho; “clínico” do ponto de vista da restauração da capacidade diminuída. (...) a “clínica” é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação”.

Ao afirmar que a Clínica busca restaurar a capacidade diminuída do trabalhador, Clot (2006) evidencia a preocupação dessa vertente com os sentimentos provenientes das situações de trabalho nas quais os profissionais não alcançam o desempenho pretendido e/ou esperado. Para Clot (2001), cada vez mais são cobradas responsabilidades dos trabalhadores, exigindo deles esforços e dedicação, todavia, nem sempre são garantidas condições de trabalho necessárias para tanto, o que gera frustração e sentimento de impotência no trabalhador.

Na visão do autor, a organização do trabalho priva os trabalhadores

[...] dos meios de exercer as responsabilidades que eles assumem apesar de tudo. Em reação, existe uma perturbação com relação ao sentido, aos valores do trabalho e à definição de sua qualidade no momento em que se força a entrada destes valores no modelo excessivamente estreito da eficácia a curto prazo. O trabalho deserta da sua função psicológica para os sujeitos quando o ofício se perde – ou não é mais buscado-, quando ele se confunde com a execução de procedimentos, não importando se são úteis. (CLOT, 2001, p. 5).

Por essa razão, Clot visa estudar as relações entre atividade e subjetividade, a fim de buscar entender os conflitos presentes nas situações não planejadas, inesperadas, naquilo que se buscou fazer, mas não se conseguiu. Logo, o trabalho para a Clínica da Atividade é concebido a partir do *real da atividade*.

Percebemos, portanto, que a Clínica da Atividade, bem como a Ergonomia da Atividade, ao tomarem a atividade como unidade de análise, objetivam contribuir para o desenvolvimento dos trabalhadores, auxiliando-os na busca por possibilidades de transformação das situações de trabalho nas quais estão inseridos.

Após breve retomada sobre as concepções de trabalho adotadas pela Ergonomia e pela Clínica da Atividade a respeito do trabalho, faz-se necessário ressaltarmos que, até mesmo no campo dessas ciências, existem posicionamentos diferentes sobre a definição do conceito em questão. Essa constatação leva-nos a

considerar o trabalho como “um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico” (MACHADO, 2008, p. 90).

No entanto, mesmo diante desse panorama, Machado (2008) baseia-se nos aportes da Ergonomia e da Clínica da Atividade, que, juntamente com a contribuição de Bronckart (2004), apresentam uma série de propriedades específicas da atividade trabalhista, as quais são relevantes para a definição do trabalho do professor pelo grupo Alter.

Para Bronckart (2006), o trabalho é um tipo de atividade ou de prática própria da espécie humana, uma vez que se destina, principalmente, a garantir a sua sobrevivência. Entretanto, Bronckart (2006) questiona-se sobre o que seria tal atividade (ou a ação, ou o agir). Na visão do autor, tais termos têm sido usados, por muitos estudiosos, de forma aleatória, o que, de certa forma, dificulta a compreensão do que, de fato, significam.

Considerando isso, ele propôs uma padronização dos termos com o intuito de tomá-los como fundamento de suas afirmações referentes ao trabalho (BRONCKART, 2006). Tais definições já foram apresentadas por nós no capítulo 1, quando falamos sobre o ISD, entretanto, achamos por bem recapitularmos, uma vez que será pertinente para entendermos o conceito de trabalho docente defendido por Machado (2008).

Isso posto, temos o *agir*, ou *agir-referente*, entendido como aquele referente a qualquer intervenção de seres humanos no mundo; a *atividade*, que consiste em uma leitura do agir a qual envolve as dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo; e, por fim, a *ação*, que compreende também uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular (BRONCKART, 2006).

Na perspectiva do autor, o *agir-referente* desenvolve-se por meio de atos e gestos e pode pertencer a contextos econômicos específicos e a ordens diversas. A exemplo, citemos o trabalho que pode ser decomposto em tarefas e que implica diferentes profissionais.

A respeito das dimensões motivacionais, essas envolvem determinantes externos, como as de natureza material ou as representações sociais, e, ainda, os motivos de agir que as pessoas possuem. Por outro lado, as dimensões intencionais

envolvem as finalidades, de origem coletiva, e as intenções, interiorizadas por uma pessoa em particular (BRONCKART, 2006).

Destacamos que os instrumentos (artefatos e os modelos de agir) e as *capacidades* referentes aos recursos mentais e comportamentais de uma pessoa constituem os recursos necessários para o agir.

Diante da exposição das concepções de trabalho adotadas pelas correntes da Ergonomia e da Clínica da Atividade, bem como do posicionamento de Bronckart, faz-se necessária a apresentação das características do trabalho geral apresentadas por Machado (2008) e partilhadas por Bronckart (2004), Clot (2006), Amigues (2004) e Saujat (2004). De acordo com a autora, o trabalho em geral é considerado uma atividade:

- *situada*, a qual sofre a influência do contexto em que é desenvolvida;
- *pessoal*, porque envolve as dimensões físicas, cognitivas emocionais etc. do trabalhador;
- *impessoal*, uma vez que o trabalhador não desfruta de total autonomia porque deve atender às hierarquias e às prescrições;
- *prefigurada pelo próprio trabalhador*, haja vista que ele reelabora as prescrições, reconstruindo-as e guiando-se por objetivos criados para si;
- *mediada* por instrumentos, sejam eles materiais ou simbólicos,
- *interacional*, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos, o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, ao mesmo tempo em que é por eles transformado;
- *interpessoal*, porque interage com outras pessoas presentes ou não na situação de trabalho;
- *transpessoal*, no sentido de ser também guiada por “modelos do agir”, próprios de cada ofício,
- *conflituosa*, pois o trabalhador deve constantemente fazer escolhas para (re)dimensionar seu agir em diferentes situações;
- fonte de aprendizagem e de desenvolvimento ou fonte de impedimento para tanto, pois, diante de um conflito, o trabalhador sai de sua zona de conforto, o que o leva progredir ou, até mesmo, a sentir-se frustrado, gerando-lhe sofrimento, estresse e, inclusive, desistência de exercer o seu ofício.

Com base no exposto, podemos afirmar que o trabalho é uma atividade pela qual o sujeito age sobre o meio, através de instrumentos responsáveis por transformar o trabalhador. Ainda, é uma atividade conflituosa, mormente pelo fato de o sujeito ter de respeitar ordens e prescrições, bem como por ter de lidar com os outros envolvidos na situação de trabalho e, sobretudo, com as suas dimensões, psicológicas, cognitivas etc.

Devido a isso, o trabalhador deve fazer escolhas que visem adaptar e/ou ajustar seu agir a fim de atender aos objetivos de sua atividade. Dessa forma, diz-se que o trabalho é considerado fonte de desenvolvimento para o trabalhador ou, até mesmo, fonte de regresso, tendo em vista a possibilidade de desistência de suas atividades em virtude de frustração ou fracasso, por exemplo.

Após tais considerações sobre o trabalho geral, abordaremos a definição, na perspectiva do grupo Alter, de trabalho docente, da qual somos adeptos. Vejamos.

2.2 O trabalho docente

Conforme destacamos anteriormente, nossa pesquisa apoia-se na vertente do ISD no Brasil, a qual estuda, entre outros objetos, o ensino na dimensão do trabalho, a partir de uma abordagem discursiva, com o intento de compreender o trabalho educacional. Nesse sentido, o ISD¹¹ considera que as interpretações do agir do professor a partir de textos produzidos em situação de trabalho ou sobre o trabalho trazem contribuições não só para o entendimento do trabalho educacional, mas também para a “manutenção ou para a transformação dos ‘modelos de agir” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 35).

Em virtude disso, para interpretar o agir do professor, o Grupo Alter, vinculado ao programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), buscou definir o trabalho docente, a fim de não incorrer em interpretações genéricas, ou seja, interpretações cabíveis a qualquer atividade humana. Para tanto, foi realizada uma revisão de autores que abordaram a noção de trabalho geral e, então, a percepção

¹¹ Ao nos referirmos à corrente do ISD no Brasil remontamos à proposta da pesquisadora Anna Rachel Machado, que adotou o trabalho docente como um dos principais objetos de seus estudos.

de Clot (1999), Amigues (2004) e Saujat (2002) foi adotada pelo Grupo Alter no que diz respeito às seguintes características da atividade do trabalho geral:

- a) é *peçoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
- b) é plenamente interacional, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador transforma e é por ele transformado;
- c) é *mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma intenção com *outrem* (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) e é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “métier” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 37).

A partir dos elementos elencados, notamos que o trabalho docente é uma atividade complexa, sobretudo em razão da multiplicidade de fatores que o constituem. Na medida em que o trabalhador deve, ao mesmo tempo, respeitar as normas hierárquicas, as prescrições e os seus limites emocionais, físicos, psicológicos etc., deve usar de recursos e instrumentos e, principalmente, deve superar os possíveis conflitos que possam existir com o outro, com o meio, seguindo os modelos de agir postos socialmente, para, então, atingir às finalidades de seu trabalho.

Essa multiplicidade de questões, portanto, evidencia a complexidade do trabalho. Desse modo, ao assumir o olhar sobre o agir do professor na dimensão do trabalho, Machado (2009) defende que o trabalho do professor deve ser repensado a partir dos elementos do trabalho geral. Além disso, a pesquisadora adota a concepção sobre o objeto do trabalho docente defendida por Amigues (2004) e adapta-a ao contexto do trabalho docente.

De acordo com Amigues (2004), o objeto do trabalho docente deve ser a organização de um meio favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, o professor deve organizar as relações constituintes de sua atividade não com o propósito de alcançar a aprendizagem, mas sim com o de constituir meios de trabalhos que propiciem o desenvolvimento dos alunos.

Por esse ponto de vista, Saujat (2004, p. 97 apud MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38) afirma que mesmo que o foco da “ação do professor seja, de fato, a

aprendizagem dos alunos, ele não é jamais atingido direta ou imediatamente: o seu alcance passa pelos esforços dos professores para ter uma classe que funcione”.

Tais colocações são consideradas relevantes para Machado (2009), embora a autora reconheça que o objeto da ação do professor, com base no ponto de vista dos autores, ainda é muito vago. Em razão disso, ela, junto aos pesquisadores do Grupo Alter, buscou melhor delimitar esse objeto e, então, considerou-o como o desenvolvimento de um meio propício ao crescimento dos alunos, em relação à aprendizagem de conteúdos e ao desenvolvimento de habilidades e capacidades.

Portanto, tendo em vista que o trabalho do professor consiste em desenvolver um modo de os alunos aprenderem e desenvolverem suas capacidades, somam-se a ele diversas questões. Em outras palavras, as dimensões físicas, mentais, emocionais do professor, por exemplo, somam-se a questões próprias do trabalho docente, tais como suas relações com outrem (alunos, colegas, pais); com os instrumentos que medeiam sua atividade (livro didático, quadro negro, slides etc.) e com as ordens externas (orientações do Ministério da Educação, da direção escolar etc.).

Com base nos elementos próprios do trabalho docente, Machado (2009) propõe um esquema referente ao trabalho do professor em sala de aula, apresentado a seguir:

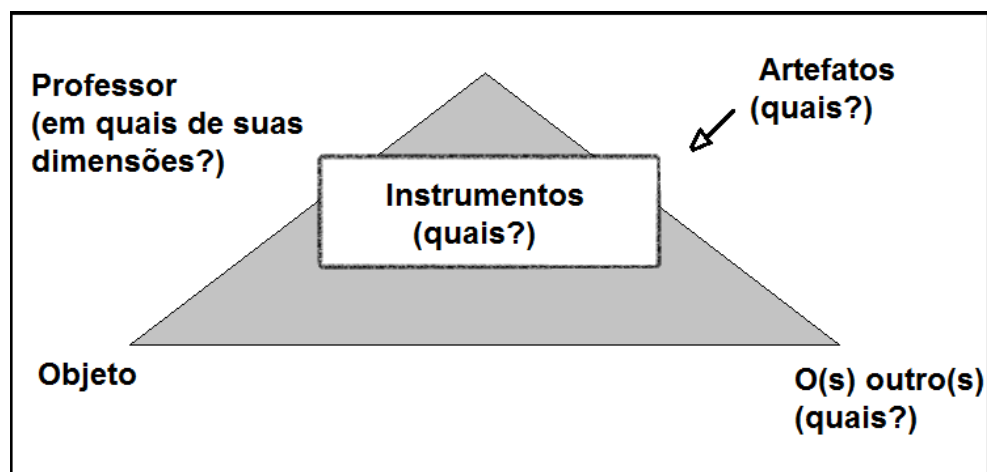


Figura 1 – Esquema do trabalho do professor em sala de aula.

Fonte: Adaptado de Machado e Bronckart (2009, p. 39).

Conforme podemos notar, o esquema apresentado diz respeito ao trabalho do professor em sala de aula. Contudo, sabemos que a atividade docente não se restringe à atuação em sala de aula, pois compreende múltiplas atribuições, como corrigir provas, elaborar trabalhos, preparar aulas, entre outras. Então, para a corrente brasileira do ISD, a cada uma das tarefas desenvolvidas pelo professor haverá um esquema semelhante ao apresentado, no qual devem ser abordadas não só as dimensões do professor, os outros e os objetos que fazem parte de tal tarefa, mas também os instrumentos e os artefatos.

No que concerne ao artefato e ao instrumento, devemos esclarecer a principal diferença entre eles. O artefato refere-se a tudo aquilo que se destina a uma finalidade da origem humana, podendo ser material (utensílio, máquinas objetos), imaterial (programa de computador) ou simbólico (signos, metodologias, esquemas, planos de aula etc.). O instrumento, por sua vez, existe “*se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito*” (MACHADO, 2009, p. 38, grifo da autora). Isto é, são atribuídas funções ao artefato, porém, quando o sujeito se apropria do objeto, adaptando-o de acordo com seus objetivos específicos, temos o instrumento. Assim, um livro pode ser considerado artefato, no entanto, a partir do momento em que é usado em sala de aula para trabalho com os alunos, passa a ser instrumento, qual seja, um livro didático.

Observamos, então, que a multiplicidade de atividades pertencentes ao trabalho do professor, associada aos inúmeros fatores que compõem cada atividade – os quais podemos visualizar no esquema apresentado –, contribui para que o trabalho docente seja, além de complexo, peculiar.

A partir do objeto do trabalho do professor, qual seja, o desenvolvimento de um meio propício ao crescimento dos alunos quanto à aprendizagem de conteúdos e ao desenvolvimento de habilidades e capacidades, verificamos que alguns dos elementos do trabalho são obrigatórios. O principal deles é o aluno que representa um dos papéis que o *outro*, elemento do trabalho, pode assumir.

O fato de termos como um dos elementos centrais da interação o aluno, o qual possui suas dimensões físicas, emocionais, mentais bem como suas habilidades e limitações, faz com que o trabalho do professor não possa ser definido de forma precisa, pois as condições de trabalho são relativas. De acordo com o perfil

dos alunos, por exemplo, se são interessados, se são desatentos, se acompanham as aulas, se progredem nas atividades, se estão com problemas pessoais, se possuem limitações, o professor assumirá determinada postura. Isso leva o docente a reavaliar instrumentos, adaptar metodologias e repensar avaliações, isto é, as atividades que compõem o agir docente são reajustadas de acordo com cada situação. Por essa razão, dizemos que o trabalho docente apresenta particularidades responsáveis por tornarem-no diferente dos outros trabalhos.

A partir das considerações feitas, identificamos que as atividades envolvidas no trabalho docente exigem do professor sua organização em diferentes situações, concedendo, assim, ao professor, o papel de “ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação” (AMIGUES, 2004, p. 52). Desse modo, constatamos que o discurso corrente que marca o trabalho docente como uma atividade mediana, porque considera o professor como alguém desprovido de capacidade para exercer outra atividade profissional considerada “melhor”, não corresponde à complexidade do trabalho docente.

A nosso ver, essa percepção do trabalho do professor presente em discursos proferidos – sobretudo – por agentes externos à profissão, demonstra que ainda há uma incompreensão sobre esse *métier*. Nesse sentido, partilhamos da ideia defendida por Machado (2009) de que é com base nos textos produzidos em situações de trabalho ou daqueles desenvolvidos sobre a profissão docente que será possível compreender melhor essa atividade.

Em vista disso, antes de analisarmos um texto produzido sobre o trabalho docente, objeto de estudo de nossa pesquisa, julgamos pertinente apresentar um olhar histórico sobre a profissão de professor. Então, a fim de descobrirmos as razões contribuintes para que a profissão de professor seja, ainda hoje, considerada uma atividade a qual não exige muita habilidade técnica de quem a exerce, discorreremos, a seguir, sobre a formação docente, a partir de uma abordagem histórica da formação de professores, e sobre a docência, no contexto do ensino superior no Brasil.

2.3 Profissão docente: um olhar sobre a perspectiva histórica da formação de professores

Não data de hoje a temática sobre a formação de professores como pauta nas discussões educacionais. No Brasil, desde o surgimento da profissão docente, ainda no século XVI, já havia a preocupação sobre quem seriam os professores. Todavia, a discussão sobre o preparo pedagógico e metodológico surgiu mais tardiamente, e, ainda hoje, a discussão pode ser considerada atual.

Em vista disso, cremos na necessidade de conhecer um pouco a história da profissão docente, a fim de melhor entendermos as situações atuais de ensino não só quanto à organização e estruturação desse, mas também e principalmente no que concerne à profissão docente, que, desde muito, objetiva alcançar um patamar de qualidade e reconhecimento, mas caminha a passos lentos.

Assim sendo, procuraremos, ao longo deste capítulo, realizar uma retomada breve sobre o surgimento da profissão docente, bem como sobre o seu desenvolvimento, no Brasil, ao longo do tempo, com destaque a algumas questões pontuais que consideramos de maior relevância para compreendermos a dificuldade existente na constituição de uma base de conhecimentos profissionais próprios do professor.

2.3.1 Surgimento da profissão docente: breve retomada histórica

Para melhor compreendermos o surgimento da profissão docente, faz-se fundamental a menção ao aparecimento da instituição considerada o *locus* da docência, qual seja, a escola. Segundo assegura Vasconcelos (2004), no século XVI, a escola foi criada para as elites, e, somente no século XIX, é que as camadas mais populares tiveram acesso à instituição.

As mudanças que ocorriam no mundo no final do século XV e início do século XVI, sobretudo as provenientes do Renascimento, tiveram grande impacto nas sociedades da época. A exemplo, temos o surgimento do burguês, uma nova classe social que passou a dividir espaço com os nobres. Estes, tendo em vista que eram a classe dominante, visavam impor-se, mormente, por meio da maneira de portarem-

se, diferenciando-se, assim, das demais classes sociais. Em consequência disso, os burgueses passaram a almejar o modo de comportamento adotado pela nobreza e, como caminho para tal, decidiram investir na educação de seus filhos.

Nesse contexto é que se instaura a escola moderna, a qual visa romper com as concepções predominantes na Idade Média, como as das escolas religiosas, dos mosteiros e da escola cavaleiresca, os quais não tinham o objetivo de formar e educar as crianças, propósito este que passou a ser o da escola moderna. Contudo, é somente a partir do século XVII, na França, que surge, efetivamente, um espaço físico para a educação das crianças. Segundo Vasconcelos (2004, p. 62):

A escola substitui, progressivamente, o processo de aprendizagem construído na família e no contato com outros adultos, tornando-se o meio da educação. Esse espaço fechado semelhante aos asilos ou conventos vai constituir-se no modelo para a escolarização das crianças.

Desse modo, tem-se a constituição da escola sob responsabilidade de instituições religiosas¹², as quais passaram a preocupar-se com a formação de especialistas em educar as crianças e os jovens. Assim, é a partir desse cenário que começa a delinear-se a profissionalização dos professores, construindo uma atividade profissional que não fosse mais atrelada apenas à religiosidade.

No Brasil, os jesuítas exerceram importante papel¹³ em nosso desenvolvimento educacional, haja vista que foram eles os primeiros educadores durante os séculos XVI e XVII. Nesse período, o magistério era exercido por grupos diversificados que tinham em comum a religiosidade. Algum tempo depois, em meados do século XVIII, a discussão sobre a qualificação que o professor deveria ter ampliou-se, muito em função das elites que constituíam o alunado da época. No entanto, a instrução de professores passou por modificações devido à expulsão da Companhia de Jesus¹⁴, do Brasil, em 1759, por Marquês de Pombal. Tal fator foi responsável por um processo de laicização, visto que o primeiro-ministro de Portugal

¹² A escola, a partir do século XVI até a segunda metade do século XVIII, foi de domínio da Igreja, passando, após, paulatinamente para a tutela do Estado.

¹³ Os jesuítas não eram os únicos responsáveis por ensinar; eles recrutavam aqueles considerados aptos ao exercício do magistério e preparavam-nos para atuarem, principalmente por meio da seleção dos livros a serem utilizados e do controle sobre questões a serem ensinadas, com destaque para as referentes à filosofia e à teologia.

¹⁴ A Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola no século XVI e formada pelos jesuítas, foi uma ordem religiosa que se valia do ensino religioso para combater o movimento protestante.

objetivava uma reorganização do ensino que contemplasse os interesses do Estado. Assim, foi no século XIX que se intensificou a demanda por professores, uma vez que foi neste período que houve, no Brasil, a estatização¹⁵ das escolas, ampliando o acesso das classes populares à instituição.

Nessa perspectiva, o processo de estatização da escola contribuiu para a constituição de um corpo docente laico, não mais religioso. Porém, isto não significa que a essência do ensino tenha sido modificada, uma vez que os materiais de estudo continuaram sendo elaborados por religiosos, mantendo, conseqüentemente, os princípios e as técnicas de quando as aulas eram ministradas por eles. De qualquer maneira, esse processo de estatização trouxe mudanças significativas à formação docente:

A substituição do corpo docente religioso pelo corpo docente laico sob controle do Estado vai demandar o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas e a elaboração de um corpo docente de saberes específicos. O ensino torna-se assunto de especialistas e a ética docente, no início ligada à vida religiosa, passa à prática de um ofício/profissão, mesmo que nunca tenha sido codificado um conjunto de regras deontológicas para esse grupo profissional (VASCONCELOS, 2004, p. 66).

Percebemos, então, que essa transição de um corpo docente com perfil religioso para um grupo de professores considerados laicos, fiscalizados pelo Estado, é de grande importância para a profissão docente, pois evidenciou a necessidade de uma formação específica que contemplasse conhecimentos próprios para o exercício da atividade de ensinar, a qual era executada, muitas vezes, como uma ocupação secundária. Nóvoa (1995, p.15 apud CASTRO, 2006, p. 4) chama a atenção para este fato ao afirmar que a atividade docente se desenvolve de forma não especializada, “constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”, e ainda complementa: “a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes”.

Reitera-se, assim, a religiosidade como ponto de partida da profissão docente. Por essa razão, as congregações religiosas, responsáveis pelo ensino,

¹⁵ Cumpre ressaltar que o processo de ensinar é anterior à estatização das escolas, pois, no Brasil, o ensino ocorria em propriedades rurais nas quais padres relacionados aos engenhos ensinavam os filhos dos fazendeiros e até mesmo os escravos e, nos centros urbanos, o ensino ocorria conforme as possibilidades das famílias. Entretanto, foi com o surgimento da escola que emergiu a preocupação com o preparo profissional daqueles que exerciam o magistério.

desenvolveram técnicas e valores próprios da profissão de professor, os quais eram fortemente marcados por suas crenças morais. Ao longo do tempo, os professores incorporaram as normas e a ética essencialmente religiosas como base da profissão docente e, após a troca no perfil do magistério, que ocorreu a partir da estatização da docência, passaram as normas a serem ditadas pelo Estado. Por conseguinte, ao final do século XVIII, foi estabelecido que todos aqueles que desejassem ensinar obtivessem uma licença concedida pelo Estado perante o atendimento a algumas condições, tais como idade, habilitações e comportamento moral. Assim,

a criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua actividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 17).

Observamos, então, que a intervenção do Estado foi fundamental para o desenvolvimento de uma formação especializada para o exercício da profissão docente. Desse modo, na tentativa de compreendermos os processos de formação de professores, deter-nos-emos, na próxima subsecção, nas fontes educacionais destinadas à especialização dos profissionais do magistério.

2.3.2 Das Escolas Normais às Instituições de Ensino Superior: a tentativa de constituição de um saber técnico

No ano de 1835, foi criada, na então Província do Rio de Janeiro, a primeira escola normal brasileira, por meio da implantação do Decreto nº 10 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1835), com o intuito de habilitar aqueles que desejavam dedicar-se ao magistério da instrução primária e também de preparar os professores que já estivessem lecionando, mas que ainda careciam de formação. Porém, as escolas normais somente obtiveram sucesso em 1870, dentre outros fatores, devido à implantação da obrigatoriedade da instrução primária.

A respeito da definição de escola normal, Nóvoa (1992) apresenta-a sob uma perspectiva muito interessante no que se refere à relação do corpo docente com o Estado. Segundo o autor (1992, p. 3, grifo nosso):

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Podemos depreender, a partir do exposto, que a criação das escolas normais pode ser considerada uma primeira tentativa de garantir ao professor um espaço em que ele possa ser o agente criador de um saber e de um agir específico, fundamentais para o alcance da identidade profissional. Contudo, não devemos desconsiderar a intervenção estatal, muito bem referenciada por Nóvoa (1992), uma vez que esta, ao mesmo tempo em que visa garantir a legitimidade do professor, também é responsável por reduzir sua autonomia, tendo em vista o controle sobre as matérias estudadas e sobre as práticas de ensino que o professor deveria seguir.

De todo modo, o objetivo central das escolas normais era o de propiciar aos professores uma instrução que os preparasse para o exercício da docência. Por esse viés, é interessante atentarmos para a organização didática dessas escolas, a qual era bastante simplória, haja vista que contava com apenas uma disciplina de formação pedagógica, denominada Pedagogia ou Métodos de Ensino. Portanto, a precária estruturação das escolas normais, não só no que diz respeito ao currículo, mas também à infraestrutura, é que justifica a falta de adesão da sociedade da época às escolas normais nos seus anos iniciais. Tanuri (2000, p. 65, grifo nosso) apresenta outros fatores que contribuíram para o insucesso das escolas normais no Brasil:

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da

época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras.

É interessante notarmos que, embora as escolas normais tenham sido criadas com o objetivo de qualificar os profissionais para lecionarem, fica claro, com base no excerto, que a sociedade brasileira da época não sentia a necessidade de uma formação voltada a questões específicas da docência. Essa percepção está atrelada a uma visão do ensino como uma atividade que dispensa conhecimento técnico. A esse raciocínio, Nóvoa (1992, p. 8) acrescenta que “uns e outros têm do ensino a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade, isto é sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos”.

Assim, diante da falta de adesão às escolas normais, tornou-se fundamental às províncias tomarem algumas medidas a fim de alcançarem maior número de interessados.

Um dos meios encontrados na tentativa de angariar maior público às escolas normais foi recorrer ao sistema de professores adjuntos, que consistia em empregar pessoas que auxiliassem os docentes e, assim, aprendessem sobre a profissão, preparando-se para exercê-la. Tem-se, desse modo, uma forma de aprendizagem que é desprovida de teoria, atendo-se à prática do docente em sala de aula. Esse sistema predominou por muito tempo, até mesmo após as instalações das escolas normais em diversas províncias. No entanto, as escolas normais não alcançaram o êxito esperado, o que somente ocorreu a partir de 1868/1870 (TANURI, 2000), quando emergiu a discussão sobre a obrigatoriedade de instrução e sobre a liberdade de ensino, o que levou a um pequeno progresso das escolas normais, sobretudo no que concerne a seu currículo. Entretanto, a pouca bibliografia sobre questões pedagógicas acabou deixando as escolas normais na época do Império ainda sem muito sucesso. A responsabilidade de melhorar a qualidade e garantir que as escolas normais ampliassem e atingissem o objetivo de qualificar profissionais para o exercício do magistério primário passou a ser da República.

O período da República, por sua vez, foi marcado por dar continuidade a ideias que surgiram na época do Império, principalmente no que tange à organização do sistema nacional de ensino. Essa, na época do Império, era

descentralizada, embora se pretendesse que, a partir da proclamação da República, o sistema de formação de professores passasse a ser de responsabilidade do governo central. Todavia, isso não ocorreu, e a competência para legislar sobre o ensino primário foi delegada aos estados.

Assim, tendo em vista que São Paulo desfrutava de hegemonia econômica, por ser o principal produtor e exportador de café, foi ele o precursor de algumas reformas na estrutura das escolas normais, responsáveis por desenvolvê-las qualitativa e quantitativamente.

Foi em 1890 que o diretor da Escola Normal de São Paulo, Caetano de Campos, iniciou uma reforma na escola normal, que se estendeu a todo o ensino público por intermédio da Lei nº 88, de 1892 (ESTADO DE SÃO PAULO, 1892). Dentre as principais mudanças destacamos a ampliação da parte propedêutica nos currículos, a estruturação de grupos escolares¹⁶ e a criação das escolas-modelo de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal, cujo objetivo era melhorar a formação de professores, de modo a desenvolver um padrão de ensino que norteasse as escolas oficiais, sobretudo pela ênfase destinada a questões práticas do ensinar.

A partir da criação das escolas-modelo é que o modelo pedagógico-didático passou a ser referência, principalmente em decorrência da percepção dos reformuladores de que, até então, as escolas normais não estavam, de fato, formando professores pela pouca atenção destinada à preparação pedagógica. Segundo Saviani (2009, p. 7), os currículos anteriores à reforma partiam do pressuposto de que “os professores deveriam ter domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças excluindo-se ou, pelo menos secundarizando, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática”. Assim, devido à inovação que trouxe a reforma no tocante ao preparo pedagógico, é que a escola-modelo de São Paulo tornou-se referência aos demais estados do país, de modo que educadores procuravam a escola justamente por sua visibilidade.

Em seguida, as Escolas normais foram sofrendo reformulações importantes na busca por melhorias, dentre elas, a transformação da escola normal em escola de professores, ocorrendo, assim, o surgimento dos Institutos de Educação voltados

¹⁶ Segundo Saviani (2004), até então, as escolas eram regidas por um professor que ministrava o ensino a um grupo de alunos em níveis diferentes de aprendizagem; a partir do surgimento dos grupos escolares é que foram formadas as séries anuais.

não só a um espaço de ensino, mas também a um lugar destinado à pesquisa. Ademais, tais Institutos foram criados com o intuito de introduzir, na profissão docente, o caráter técnico do qual ela carecia, posto que as escolas normais deixavam a desejar no que se refere às questões pedagógicas.

Posteriormente, em 1935, tais institutos foram incorporados, no Distrito Federal, à Universidade do Distrito Federal, denominando-se Faculdade de Educação. O mesmo ocorreu em São Paulo, em 1935, quando a Escola de Professores foi incorporada à Universidade de São Paulo (USP), nas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e, em 1938, ocorreu a desvinculação, com a criação da Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, para a qual os alunos foram transferidos (TANURI, 2003), elevando-se ao grau de universitários.

Foi a partir desse momento que começou a definir-se o modelo que seria adotado por outros estados, e, a partir de então, a educação foi ganhando maior importância como área técnica. Assim, em 1939, surgiu o curso de Pedagogia, implantado devido ao Decreto-lei nº 1.190, com o intuito de formar tanto bacharéis quanto licenciados à docência nos cursos normais, para lecionarem nas escolas secundárias. Destacamos que o bacharel em Pedagogia, após três anos de estudo, formava-se e era considerado “técnico em educação”. Com mais um ano de estudo, ele dirigia-se para o magistério das escolas normais, logo, os alunos estudavam conteúdos específicos durante três anos e didática ao longo do quarto ano.

Cumpramos ressaltar que o surgimento de cursos de licenciatura viriam a diminuir o exercício de atividades referentes à profissão docente executadas por pessoas sem a formação específica, tais como ministrar aulas e elaborar materiais didáticos, muito comuns até início dos anos 1930. Soares (1996, p. 60), ao discutir sobre os autores de livros didáticos, afirma:

Mas não é difícil explicar por que os autores da primeira metade do século escreviam livros didáticos para disciplinas não diretamente relacionadas com sua formação acadêmica: as Faculdades de Filosofia, criadas com os objetivos de desenvolver estudos em áreas básicas e de formação de professores, só surgem nos anos 30, até então, tanto os professores do ensino elementar e do ensino médio quanto os autores dos livros didáticos eram autodidatas, estudiosos do conteúdo que lecionavam ou sobre o qual produziam textos para o ensino.

Fica evidente, nesta passagem, que, somente a partir de 1930, é que foi possível vislumbrar uma formação específica em nível superior àqueles que visavam exercer a profissão docente. O resultado dessas formações fez-se notório sobretudo, por volta da década 50, uma vez que os alunos dessas licenciaturas já haviam se formado e estavam adquirindo prática docente e, inclusive, produzindo livros didáticos. Em outras palavras, a partir desse período, tornaram-se visíveis os reflexos da especialização na área da Educação, demonstrando um progresso na participação de um público técnico em questões próprias do ensino.

Todavia, tais cursos de formação de professores não se afastaram totalmente da primazia do domínio de conteúdo sobre os aspectos pedagógicos. Segundo Saviani (2009, p. 8):

os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos¹⁷, relegando o modelo pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para obtenção do registro profissional de professor.

Com base no exposto, percebemos que, mesmo com a introdução dos cursos de licenciatura, as questões didáticas não desfrutaram da importância planejada inicialmente, pois permaneceu a concepção de que ter domínio sobre o conteúdo a ser ensinado era a base primeira para o exercício do ofício de professor. Contudo, temos de considerar o fato de que a busca por investimento em preparação pedagógica é uma das maneiras de delimitar a profissão docente como uma área técnica que exige uma formação específica.

Nessa época, a formação de professores era marcada por ampla heterogeneidade, já que licenciaturas coexistiam com os cursos normais, isto é, havia formação tanto em nível médio quanto em nível superior, além de má distribuição desses cursos nas diferentes regiões do país. Dessa forma, surgiu a necessidade de formular um modelo único de ensino, o que veio a ocorrer com a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996). Tal dispositivo, denominado Lei de Diretrizes e Bases (LDB), determinava, conforme disposto no artigo 62, que:

¹⁷ Segundo este modelo, a formação de professores detém-se no domínio de conteúdo que o professor irá trabalhar.

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Tem-se, desse modo, a busca por uma organização no sistema de formação de professores, a fim de garantir credibilidade e, de certa forma, legitimidade profissional a estes, uma vez que a organização preponderante até então favorecia a heterogeneidade entre profissionais do magistério. Para que fossem colocadas em prática as orientações da LDB, foi estabelecido um prazo de adaptação: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Assim, ao considerarmos que o período de adaptação duraria dez anos, a partir de 1996, o prazo final foi até 2006, data ainda bastante recente.

Concluimos, portanto, que, apesar de a profissão docente ser uma das mais antigas, a unificação nos processos de formação de professores apenas há pouco tempo foi regulamentada, corroborando a premissa de que conquistar um campo de saber técnico próprio do profissional professor é uma caminhada antiga e vagarosa.

Percebemos, então, que o processo de formação de professores passou por inúmeras mudanças atreladas aos contextos das sociedades dos diferentes períodos e, por conseguinte, aos movimentos políticos. Paulatinamente, foi-se buscando introduzir a necessidade de um preparo específico para aqueles que exerceriam o ofício de professor, processo que seguiu a passos lentos, mas que, nos dias atuais, já apresenta avanços.

Entretanto, não podemos desconsiderar o fato de que a lentidão na unificação do processo de formação de professores interferiu na conquista por um espaço próprio, por um lugar de legitimidade que só poderia ser ocupado por professores, donos de um saber técnico e científico. Ademais, as marcas históricas na profissão, tal como o exercício do magistério como uma função secundária, refletem, ainda hoje, na profissão docente e, mais precisamente, na representação que se tem dela pela ótica de agentes externos ao magistério. Infelizmente, a docência ainda é vista por muitos como uma atividade que pode ser exercida a partir do domínio de conteúdo, relegando a segundo plano o conhecimento didático e pedagógico –

mentalidade esta que predominou ao longo do processo de formação de professores.

De todo modo, podemos destacar que o longo processo de conquista por um campo de saber técnico, próprio do profissional professor, não é tarefa recente; muito pelo contrário, trata-se de uma caminhada antiga, bastante atrelada às questões políticas, cujos resultados apontam um progresso no que diz respeito à conquista de um espaço próprio para o professor.

2.4 A história da formação do professor universitário no Brasil

Na seção anterior, realizamos uma retomada histórica do surgimento da profissão docente no Brasil, com destaque para o professor da educação básica. Para tanto, recapitulamos quem foram os primeiros professores, bem como alguns processos históricos que influenciaram na consolidação da profissão docente, com ênfase nas políticas de formação de professores.

Ao final, constatamos que, apesar da antiguidade da atividade de ensinar, no que concerne à visibilidade da docência como profissão e como um campo de saber específico, esta ainda é muito recente. Asseguramos tal assertiva por meio da legislação, na medida em que foi somente no ano de 1996 que se estabeleceu uma unificação no processo de formação de professores, com o intuito de acabar com a heterogeneidade que se tinha até então entre os docentes do ensino básico.

Neste momento do trabalho, destinaremos nossas atenções à profissão docente no ensino superior, haja vista que nossa pesquisa se desenvolve com um profissional desse nível de ensino. Em vista disso, de maneira similar ao que fizemos na seção anterior, retomaremos, a partir de agora, quem foram os primeiros professores universitários, como e quando surgiram as Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, bem como discutiremos sobre as principais características do ensino superior público e privado, com ênfase em seus respectivos corpos docentes.

2.4.1 A instauração do ensino superior no Brasil

Conforme já exposto, os jesuítas foram fundamentais para o desenvolvimento inicial do Brasil nos aspectos educacionais. Pelo fato de serem engajados no ensino, eles almejavam, ainda no século XVI, ampliar seus ensinamentos para o nível superior na Colônia, uma vez que os alunos graduados nos colégios dos jesuítas procuravam as universidades europeias, principalmente a Universidade de Coimbra, para terminarem seus estudos.

A tentativa de fundar uma universidade, porém, foi frustrada. A postura colonizadora de Portugal imperava e, por conseguinte, qualquer tentativa de desenvolvimento e autonomia no Brasil era barrada. Assim foi no século XVI, quando a Coroa Portuguesa rejeitou a ideia de criação de uma instituição de ensino superior na Colônia.

De acordo com Fávero (1977), o ensino jesuítico era um ensino médio de tipo clássico e oferecia, em praticamente todos os colégios, os cursos de Letras e Artes. Havia também alguns colégios tais como o da Bahia e o do Rio de Janeiro, que eram considerados cursos intermediários entre os estudos de humanidades e os cursos superiores. Todavia, seguir o caminho de Portugal para estudar Direito ou o da França para estudar Medicina era a única alternativa que restava àqueles que não quisessem seguir a carreira eclesiástica, cujo ensino havia na Bahia. A esse respeito, Fávero (1977, p. 18) acrescenta: “ao término do curso de letras e artes (filosofia e ciências), o ensino se bifurcava, a fim de atender os que se preparavam para a carreira eclesiástica e os que se dirigiam para o estudo das leis, medicina, etc.”

Assim, tendo em vista que o Colégio da Bahia concedia títulos acadêmicos, a exemplo, o grau de mestre em Artes, fortaleceu-se o posicionamento contra esse tipo de concessão. Os argumentos de então se baseavam na ideia segundo a qual o colégio deveria elevar-se ao grau de universidade. Entretanto, a luta dos jesuítas para a concessão dos títulos acadêmicos alcançou resultados positivos, uma vez que Roma os autorizou a criarem uma universidade, em 1597; porém, a sua proposta de implantação permaneceu sem evoluir.

Após essas primeiras tentativas de criação de uma universidade no Brasil, muitas outras se seguiram sem resultados, principalmente em decorrência da influência de Portugal por meio da Universidade de Coimbra:

(...) não seria exagero afirmar que Portugal, através da Universidade de Coimbra, exerceu até o fim do Primeiro Reinado, uma grande influência na formação de nossas elites culturais e políticas. Todos os esforços de criação de Universidades ou mesmo de escolas superiores no período colonial e monárquico (...) foram malogrados, o que denota uma política de controle a toda iniciativa que possibilitasse uma independência cultural da Colônia. Em matéria de ensino, todas as diretrizes emanadas da sede da Corte eram feitas como se visasse estabelecer a rotina, paralisar as iniciativas, em vez de estimulá-las. Havia uma intervenção, mesmo à distância (FÁVERO, 1977, p. 20, grifo nosso)

Notamos, então, que a formação intelectual e política da elite brasileira sofreu significativo atraso, uma vez que a Coroa dedicava seus esforços em manter o Brasil como colônia. Por essa razão, o desenvolvimento dos cursos superiores no país ocorreu somente depois da transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, quando um novo panorama se instaurou, mormente em razão da interrupção de comunicação com a Europa.

Assim, diante desse novo cenário, foram criadas algumas escolas superiores, as quais, de acordo com Fávero (1977), possuíam caráter profissionalizante. Tais escolas eram mantidas e controladas pelo Governo com o intento de preparar profissionais para o desempenho de diferentes funções da Corte. Por essa razão, diz-se que elas “nasceram e se estruturaram com um caráter nitidamente prático e imediatista” (FÁVERO, 1977, p. 20).

Ao final do Império, havia, no Brasil, seis escolas de ensino superior: a Faculdade de Direito de São Paulo, que se originou do curso de Ciências Jurídicas e Sociais, criado em 1827; a Faculdade de Direito do Recife, oriunda do curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda, criado em 1820; a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, criada em 1808; a Faculdade de Medicina da Bahia, criada pela Carta Régia, em 1808, com o nome de Escola de Cirurgia; a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, surgida em 1810 como Academia Militar e a Escola de Minas de Ouro Preto. No entanto, não havia nenhuma universidade no país.

É importante pontuarmos que as escolas que existiam eram autônomas, não articuladas no âmbito de universidade, as quais demonstraram a clara iniciativa de

formar “profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos” (DURHAN, 2003, p. 4).

Esse fora, então, o ensino superior até o final do Império, e que teve por característica ser público, na medida em que as escolas eram mantidas pela Coroa e independentes da Igreja. A partir da Proclamação da República, foi permitido que novas instituições fossem criadas não só pelas instâncias do poder público, estaduais e municipais, mas também pela iniciativa privada confessional.

Destacamos que muitas discussões foram engendradas com o objetivo de instituir uma universidade no Brasil, todavia, o modelo de escolas autônomas vigorou por praticamente toda a Primeira República (1889-1930). Foi somente a partir do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que, legalmente, resolveu-se a problemática da criação de uma instituição universitária. De acordo com este decreto, caberia ao:

Governo Federal, quando achasse oportuno, reunir em universidades as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades livres de Direito, dispensando-a de taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar (BRASIL, 1915 apud FÁVERO, 2006, p. 28).

Assim, em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 14.343 (BRASIL, 1920). Essa foi, portanto, a primeira instituição universitária criada pelo Governo Central, no governo do Presidente Epitácio Pessoa. Salientamos que essa universidade foi criada a partir da união de três escolas tradicionais: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito, sem, contudo, haver muita integração entre elas, posto que conservaram suas características próprias (FÁVERO, 2006). Por essa razão, muitas críticas surgiram acerca da estrutura física e acadêmica, por ser muito simplória diante da expectativa que se tinha sobre o papel dessa instituição na sociedade brasileira. Dessa forma, sendo a Universidade do Rio de Janeiro a primeira legalmente criada no país, foi ela a responsável por intensificar o debate sobre essas instituições de ensino no país.

A discussão acerca das Universidades intensifica-se sobretudo dada a busca pela definição do papel das universidades e de quais demandas ela deveria atender. Na pauta estava a relevância da pesquisa e das atividades de extensão, de modo que fosse possível atender ao social e difundir o conhecimento. Tal discussão serviu

como base para a institucionalização da pesquisa científica, característica marcante das universidades.

Daquele tempo até hoje, muitas outras instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas, foram criadas no país. Assim, a partir da retomada sobre o surgimento das IES, interessa-nos, neste momento, entender como se desenvolveram as IES privadas, a fim de que possamos traçar um perfil desta, que é o contexto do nosso estudo.

2.4.2 A expansão do ensino superior por meio das instituições privadas de ensino

A partir da década de 1950, houve intenso desenvolvimento do Brasil em razão da industrialização e do crescimento econômico, o que contribuiu para a tomada de consciência, entre diversas camadas da sociedade, acerca da estagnação na qual passavam as universidades brasileiras. Como bem destaca Fávero (1977), essa percepção já existia desde os anos 1920, todavia, foi somente nos anos 1960 que essa discussão assumiu expressão nacional.

Foram os estudantes os responsáveis pelo passo inicial da luta pela modificação de parte do sistema educacional, especificamente no ensino superior: “o que se pretendia era a expansão das universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, as quais deveriam ser um motor para o desenvolvimento do país” (DURHAN, 2003, p. 12). Assim, após anos de discussão, ocorreu efetivamente, em 1968, a Reforma Universitária, com a finalidade de adequar o ensino às necessidades do país.

O cenário de desenvolvimento no qual o Brasil estava inserido contribuiu para que os brasileiros passassem a ter um novo olhar sobre a importância de possuir um diploma, razão pela qual houve significativo aumento na procura pelo terceiro grau. Em consequência disso, na década de 1960, elevou-se o número de aprovados nos vestibulares das universidades, de modo a não haver vagas suficientes para todos. Esse fato ficou conhecido como a crise dos “excedentes”. Assim, o problema de falta de vagas associado à estagnação pela qual passavam as universidades deu ensejo a um movimento em prol de uma Reforma Universitária, que visava, sobretudo, a modernização do ensino superior.

Como destaca Martins (2009), devido à Reforma de 1968, muitos dos objetivos da Educação foram alcançados, com destaque para a abolição das cátedras vitalícias, a introdução do regime departamental e a institucionalização da carreira acadêmica, com a regulamentação da titulação acadêmica para o ingresso e a progressão docente. Esse último fator foi responsável por impulsionar a criação de políticas de pós-graduação e, por conseguinte, fomentar a pesquisa científica – uma das principais reivindicações dos estudantes.

No que diz respeito à expansão das vagas nas universidades públicas, destacamos que houve crescimento, uma vez que “no período de 1967 a 1980, suas matrículas passaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil estudantes, registrando um crescimento da ordem de 453%” (MARTINS, 2009, p. 22). Entretanto, essa expansão não foi suficiente para atender à demanda dos aspirantes ao ensino superior. Por essa razão, como desdobramento da Reforma nas universidades, ocorreu o aumento das IES privadas, haja vista que as alterações realizadas não atenderam ao objetivo de ampliar, satisfatoriamente, as vagas no ensino superior.

Dessa maneira, a partir da década de 1970, o Ensino Superior privado desenvolveu-se rapidamente, muito em função do ingresso de empresários no nível superior de ensino. De acordo com Sguissard e Silva Júnior (2012, p. 178):

A expansão concretizou-se mediante a entrada dos empresários (da educação do 1º e 2º graus, especialmente) para este nível de ensino. Este movimento empresarial na esfera da educação assumiu grandes dimensões, tornando-se um empreendimento considerável no ramo da prestação de serviços.

Com base no exposto, identificamos a privatização do ensino como um empreendimento, no qual a educação passou a ser mercadoria e, como tal, deveria seguir às leis do mercado. Tendo em vista a alta demanda por parte das camadas médias da sociedade, as IES privadas passaram a oferecer cursos de baixo custo, principalmente porque não tinham a pesquisa como objetivo, fator que demandaria, sem dúvidas, aumento das mensalidades.

Percebemos, então, que o ensino superior privado distinguia-se das universidades públicas, mormente em virtude de seus objetivos, uma vez que

passou a ser estruturado como uma grande empresa educacional “voltada para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (MARTINS, 2009, p. 17), ao passo que estas preocupavam-se muito com a pesquisa e com a titulação acadêmica, a fim de garantir qualidade de ensino.

Diante disso, notamos que as IES privadas possuíam grandes divergências em relação às IES públicas, tendo, cada uma, suas características próprias, apresentadas por Martins (2009) de maneira sintética. Acerca das instituições de ensino privadas de perfil empresarial, o autor afirma:

De modo geral, essas instituições basicamente estão voltadas para uma estrita formação profissional e empregam professores horistas com pequeno volume de titulação acadêmica, que se dedicam em sua maior parte às atividades de ensino. Predomina em seu interior uma ausência de estruturas de pesquisa e de pós-graduação *strictu sensu*. As instituições particulares com fins lucrativos concentram apenas 14% dos docentes de tempo integral e 16% dos doutores do país (MARTINS, 2009, p. 29).

Ao passo que sobre as universidades públicas, afirma:

[...] criaram estruturas acadêmicas que propiciaram a produção científica institucionalizada, desenvolveram cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promoveram a profissionalização da carreira acadêmica, adotaram o regime de tempo integral para seus docentes, preservaram a liberdade acadêmica, associaram as atividades de ensino e pesquisa, implantaram programas de iniciação científica em parceria com agências de fomento nacionais (MARTINS, 2009, p. 28).

Podemos notar que, dentre as principais diferenças entre os dois modelos de instituição, está o incentivo à pesquisa, o que certamente se reflete na titulação acadêmica dos professores. Assim, fica evidente a diferença do profissional dessas instituições, pois, enquanto uma permite que profissionais deem aula e, ao mesmo tempo, exerçam outras atividades profissionais, além da docência; na outra, o professor está imerso em um ambiente no qual se exige a pesquisa e a titulação para que possa exercer a profissão, em um regime de dedicação exclusiva.

Evidentemente, o diferente perfil de ambos os tipos de instituição está relacionado ao critério de seleção dos professores. Nas universidades públicas, há o concurso público no qual se leva em consideração a titulação acadêmica (mestrado e doutorado), a experiência na pesquisa, além de outros requisitos, como atuação na docência, por exemplo. As instituições privadas de ensino, por sua vez, dado o

viés empresarial que assumiram, buscam profissionais de competência na área em que atuam, como elemento diferencial em relação à concorrência, isto é, com o propósito de se destacarem entre as IES privadas por meio de seus profissionais notadamente reconhecidos na sociedade profissional. Portanto, nesse modelo de ensino predomina o convite, situação na qual:

[...] o critério, entre outros, recai sobre a reconhecida competência profissional do convidado na área de atuação específica, relacionada à disciplina que passará a lecionar. Nesse caso, o pressuposto institucional é o de que, por dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui em si a competência para se tornar um docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 142).

Não podemos perder de vista que o alto número de alunos à procura do ensino superior não permitiu, por razões de tempo, esperar que os professores concluíssem seus cursos de mestrado e doutorado, o que levaria, no mínimo, mais cinco anos após a sua graduação. Queremos, com isso, dizer que a alta demanda por vagas no ensino superior fez com que profissionais recém-graduados fossem lecionar nas salas de aula de IES privadas. Destacamos que, atualmente algumas instituições privadas realizam concursos, entretanto ainda prepondera o critério do convite.

Assim, após levantarmos algumas diferenças e tentarmos delinear um perfil aproximado de ambos os tipos de IES, percebemos que o grande diferencial está no perfil do professorado. Portanto, a fim de que entendamos um pouco mais sobre os docentes do ensino superior, aprofundaremos essa questão nas linhas seguintes, em que discutiremos sobre os primeiros professores universitários.

2.4.3 A docência no Ensino Superior

Consoante havíamos mencionado, os cursos superiores, desde seu aparecimento até décadas posteriores, possuíam caráter prático e, portanto, profissionalizante. Em vista disso, os currículos eram compostos de disciplinas voltadas diretamente ao exercício da profissão, para preparar o profissional em determinada área de atuação.

A partir desse modelo de escola prática e imediatista, ficou perceptível a preocupação em como formar os alunos em profissionais. Por essa razão, voltamos nossa atenção para os professores responsáveis por tal tarefa e questionamo-nos: quem eram os professores? A resposta nos é dada por Masetto (2006, p. 10-11, grifo nosso):

Inicialmente, pessoas formadas pelas universidades europeias, (...) mas logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Ou seja, *os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles.*

Notamos, então, que, para o exercício da docência, era necessária a realização competente de sua profissão primeira, o que vai ao encontro da proposta dos cursos superiores, qual seja, preparar profissionais para o mercado de trabalho. Ressaltamos, porém, que esse cenário contribuiu para a consolidação de uma crença baseada no pressuposto: aquele que sabe, automaticamente, sabe ensinar (MASETTO, 2006).

Esse ponto de vista acerca da profissão, que a caracteriza como atividade carente de conhecimento próprio, na medida em que bastava conhecer o “conteúdo” da disciplina a ser ministrada para que o professor fosse considerado apto a ensinar, é corroborada por Imbernón (2013). De acordo com o autor,

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo (IMBERNÓN, 2013, p. 13).

Em verdade, sabemos que tal percepção da profissão docente, ainda hoje, é uma realidade. Ressaltamos, entretanto, o progresso que houve a esse respeito, principalmente pela perspectiva daqueles profissionais que estão imersos na situação da docência. De acordo Masetto (2006), ao longo do tempo, os próprios professores, ao se depararem com o ensinar, perceberam que ser professor vai

muito além de dominar o conteúdo objetivo e identificaram a necessidade de uma capacitação própria por meio da conscientização de que esta profissão exige competências específicas, assim como as demais.

Nessa perspectiva, o referido autor reitera que, por volta dos anos 1980, os professores do ensino superior perceberam, na atividade docente, valores até então desconsiderados. A partir dessa reavaliação, os docentes constataram que ser professor exige competências específicas, o que acarretaria a superação da situação “de ensinar ‘por boa vontade’, buscando apenas certa consideração pelo título de ‘professor de universidade’, ou apenas para ‘complementação salarial’” (MASETTO, 2006, p. 18) e traria à docência a conotação de profissionalismo até então ausente na maioria das vezes.

A nosso ver, essa percepção da docência universitária como uma atividade ausente de conhecimentos específicos evidencia um problema de identidade profissional. Isso implica que existe uma problemática envolvendo a falta de reconhecimento das competências necessárias ao exercício da profissão de professor, o que, por sua vez, repercute na identidade profissional do professor.

Nessa mesma linha de raciocínio, estão Pimenta e Anastasiou (2012), as quais indagam sobre a maneira como os professores do ensino superior que exercem simultaneamente outra atividade profissional se identificam profissionalmente. De acordo com as autoras (2012, p. 35, grifo das autoras), esses profissionais

Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor. É frequente o uso dessa identificação nas placas, cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

Partindo deste pressuposto, observamos a discrepância no que concerne à visibilidade social do professor universitário em relação a do professor da educação básica. Cremos que o ideário consolidado segundo o qual ter reconhecida competência profissional em sua área de atuação significa ser um professor competente é significativo para a visibilidade de que dispõe o professor universitário.

Nas palavras das autoras (2012, p. 142): “Nesse caso, o pressuposto institucional é o de que, por dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui em si a competência para se tornar um docente”.

Isto posto, notamos a problemática existente em relação à falta de identidade do professor. Dito de outro modo, trazer aquele que está consolidado em outro lugar profissional para o exercício do magistério é, a nosso ver, ignorar as particularidades que a docência possui, sobretudo se houver a crença de que, por ser renomado em sua área de atuação, também o será na profissão de professor.

Sabemos, pois, que os anos de graduação constituem a formação do processo identitário dos profissionais em suas diferentes áreas. A preocupação sobre a identidade desses profissionais recai quando eles decidem ingressar na docência no ensino superior, o que, na maioria das vezes, ocorre sem processo formativo específico. Embora exista, nos cursos de pós-graduação, algumas atividades voltadas às questões pedagógicas, isso ocorre, na maioria das vezes, por meio de uma disciplina de metodologia do ensino com carga horária de 60 horas e outra de docência orientada, o que garante minimamente uma reflexão sobre o processo de ensino.

Todavia, devemos destacar que os profissionais que possuem formação em outras áreas que não a licenciatura, naturalmente, também constroem suas identidades profissionais ao longo dos anos de formação. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2012, p. 106) destacam que:

Na graduação, são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência.

Em vista disso, ao assumir a docência, é muito comum que os professores não assumam, ao menos inicialmente, a identidade de professores, mas sim aquela construída ao longo de seus anos de formação: advogados, dentistas, médicos etc. Portanto, é notório que a profissão docente no ensino superior, com destaque para o ensino privado em razão das características já apresentadas, assemelha-se muito a

dos primeiros professores universitários, cuja identidade profissional recaía sobre seus ofícios primeiros.

Então, a partir da sucinta retomada sobre os professores do ensino superior, percebemos que o cenário da profissão docente hoje, mormente no que diz respeito à identidade dos professores, é reflexo de questões históricas. Desse modo, os profissionais que exercem a docência no ensino superior privado fazem parte de um sistema educacional voltado para atender às demandas e que, ao mesmo tempo, obedece à lógica do mercado, devendo, por isso, ter em seu corpo docente pessoas notadamente reconhecidas pelo bom desempenho em suas profissões “primeiras”, a fim de se destacarem no mercado.

Assim, constatamos que, embora muitos anos tenham passado desde que surgiram os primeiros cursos superiores no Brasil, na esfera privada, os professores assemelham-se muito aos primeiros professores universitários, em razão do caráter profissionalizante dessas instituições. Ainda, observamos que o imaginário segundo o qual saber o ofício é saber ensiná-lo, pensamento este predominante na época dos primeiros cursos superiores, apesar de ainda hoje se fazer presente, paulatinamente está perdendo força, uma vez que os próprios profissionais estão identificando que a profissão docente exige conhecimentos próprios, sobretudo relacionado ao saber fazer.

Realizada a discussão sobre o trabalho docente, passemos ao capítulo destinado à apresentação de nossa pesquisa.

3 A PESQUISA

Esta pesquisa visa apreender as representações sobre o trabalho docente apresentadas por um professor de ensino superior de um curso de formação de bacharéis em Direito que também é advogado em exercício. O sujeito da pesquisa sobressai-se como professor, uma vez que é destaque no âmbito acadêmico, e como advogado, haja vista seu reconhecimento na seara jurídica.

No segundo semestre do ano de 2013, meu primeiro ano de estudos tanto no mestrado em Letras quanto no curso de Direito, realizei a coleta dos dados para a pesquisa na instituição de ensino superior na qual o professor trabalha e eu estudo. Em uma sala do diretório acadêmico do curso de Direito, conversamos por aproximadamente uma hora sobre questões referentes à sua formação em Direito e à sua atuação profissional na área da docência.

Em seguida, foi realizada a transcrição da entrevista, que será analisada com base na proposta metodológica de análise de textos desenvolvida pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a fim de identificarmos as representações do trabalho docente que possui um professor de graduação em Direito, atuante também como advogado.

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no interior do Rio Grande do Sul, em uma cidade que dispunha de seis cursos presenciais de graduação em Direito. Diante das opções, a escolha por determinada instituição de ensino deveu-se à minha trajetória particular; por ser acadêmica do curso de Direito, optei pela instituição na qual estudo.

3.1.1. Faculdade

A instituição de ensino é privada e é considerada de destaque no meio acadêmico, em especial pelo fato de possuir profissionais das diferentes esferas do âmbito jurídico. Os professores – em sua grande maioria – dedicam-se não somente à docência, mas também a outras atividades profissionais relacionadas às suas

formações jurídicas, tais como as de delegado, juiz, advogado, defensor público, oficial de justiça, procurador federal, entre outras. Logo, essa abrangência profissional é responsável por contribuir para a formação do acadêmico de Direito, principalmente porque o professor, ao discutir questões teóricas, vale-se da sua experiência prática, de modo a permitir que o aluno vislumbre em casos concretos os aspectos teóricos estudados em sala de aula.

Assim, devido à heterogeneidade do corpo docente, foi realizado um levantamento do perfil dos professores, com o intuito de escolher um sujeito de pesquisa que fosse representativo do grupo de docentes da instituição. Em razão disso, classificamos os 55 professores em quatro categorias:

- professores que não possuem formação jurídica, mas lecionam em suas áreas de formação, tais como filosofia, sociologia, psicologia, entre outras;
- professores com formação em Direito que seguem carreiras jurídicas variadas, tais como membros do Ministério Público, da Polícia Civil, da Justiça Federal etc.;
- professores com formação jurídica que atuam somente como professores;
- professores com formação jurídica que atuam como advogados.

Com base nessas classificações, formamos o seguinte gráfico:

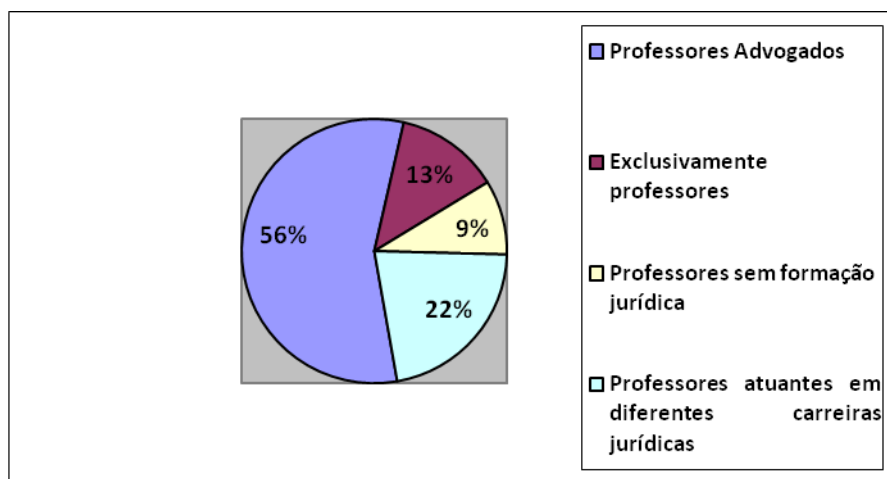


Figura 2 – Perfil dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Sabemos ser característico, em variados cursos de graduação, o exercício da docência por profissionais que não possuem formação específica na área do ensino,

por exemplo, por médicos, dentistas, engenheiros, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros. Por essa razão, desde a elaboração do projeto de pesquisa, nosso intuito era ter como sujeito um professor que exercesse outra atividade profissional relacionada à sua formação jurídica, uma vez que nosso interesse recai sobre as representações que um professor, cuja formação foi direcionada ao exercício de outra atividade profissional, possui do trabalho docente.

Em vista disso, após traçarmos um perfil sobre os professores da instituição de ensino, escolhemos um sujeito que representasse a maioria. Em outras palavras, optamos por um profissional considerado “regra” no perfil do professorado. Desse modo, escolhemos um professor que também é advogado privado.

3.2 A seleção do sujeito da pesquisa

O professor escolhido para ser sujeito da pesquisa, embora lecionasse na mesma instituição de ensino na qual estuda a pesquisadora, ainda não havia sido professor desta. Todavia, assim como em todo curso de graduação, existem professores que se sobressaem por diversas razões: pela maneira como conduzem as aulas, pela forma como tratam os alunos, pelos métodos de avaliação que empregam, pelo nível de conhecimento que demonstram, entre outras.

No decorrer do curso de Direito, percebi que era comum, entre os estudantes que já haviam sido alunos do professor Leandro¹⁸, a referência, em conversas informais, à particularidade desse professor. Chamavam a atenção dos alunos principalmente a experiência e o domínio dos conteúdos demonstrados pelo docente em suas aulas.

Na opinião dos alunos, a experiência prática do advogado Leandro refletia-se na prática do professor Leandro; a exemplo, a forma como expressava seu conhecimento sobre a legislação brasileira, uma vez que tinha por hábito referenciar o número da lei, bem como o ano em que foi sancionada, seguido do enunciado, artigos, incisos, parágrafos, *ipsis litteris* ao código. Ademais, seu amplo conhecimento jurídico e prático refletia-se nas avaliações, pois, para realizá-las, o professor deixava os alunos sozinhos na sala, com direito a acessarem materiais de

¹⁸ A fim de preservar a identidade do professor, chamá-lo-emos pelo nome fictício de Leandro.

consulta, incluindo a internet, o que nem sempre surtia efeito para a resolução de questões, uma vez que suas provas eram calcadas não somente em questões teóricas, mas principalmente na parte prática da profissão.

Além de sobressair-se como professor, Leandro também é destaque em sua atuação como advogado. A seriedade e a competência com que exerce a advocacia tornaram-no referência na área de atuação profissional, o que o levou a ser Conselheiro Seccional Titular da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/RS), papel que, dentre outras questões, julga processos éticos disciplinares. Além disso, foi diretor-adjunto substituto para Atividades Especiais da Escola Superior de Advocacia (ESA) da OAB/RS, a qual se destina ao aprimoramento profissional dos advogados por meio de cursos de atualização. Ainda, concorreu ao cargo de desembargador do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, pelo Quinto Constitucional¹⁹, cujos principais requisitos são ter notório saber jurídico e reputação ilibada.

Desse modo, devido ao reconhecimento do profissional Leandro em suas duas profissões, advogado e professor, somado ao tempo de atuação profissional nas duas atividades, posto que o professor ingressou na docência um ano após formar-se bacharel em Direito, decidi que seria Leandro o sujeito de minha pesquisa. Assim, após ouvi-lo falar sobre um pouco de sua trajetória profissional, em um evento acadêmico promovido pela instituição de ensino na qual estudo, fui a seu encontro e estabeleci nosso primeiro contato.

3.3 Perfil dos participantes da pesquisa

3.3.1 Pesquisadora

Formei-me no curso de licenciatura em Letras Português, pela Universidade Federal de Santa Maria, no início de 2013. Em março desse mesmo ano, comecei

¹⁹ O Art. 94 da Constituição Federal de 1988 versa sobre o quinto constitucional: Art. 94: “Um quinto dos lugares dos Tribunais Regionais Federais, dos Tribunais dos Estados, e do Distrito Federal e Territórios será composto de membros, do Ministério Público, com mais de dez anos de carreira, e de advogados de notório saber jurídico e de reputação ilibada, com mais de dez anos de efetiva atividade profissional, indicados em lista sêxtupla pelos órgãos de representação das respectivas classes” (BRASIL, 2008, p. 74).

meus estudos no mestrado em Letras e, concomitantemente a isso, iniciei os estudos no curso de Direito, em uma instituição de ensino privada.

Durante minha graduação em Letras, participei, por dois anos, de um grupo de pesquisa cujo estudo se centrava na apreensão das construções e desconstruções das representações do trabalho docente apresentadas por graduandos de um curso de licenciatura em Letras. Devido a essa trajetória de pesquisa associada ao fato de eu ser estudante de Direito e, portanto, aluna de professores que eram também advogados, delegados, oficiais de justiça, entre outros, interessei-me por estudar as representações desses profissionais acerca do trabalho docente, uma vez que possuíam formação em Direito.

3.3.2 Professor

O professor, de notório reconhecimento profissional, formou-se no ano de 1996 e, desde então, exerce a advocacia na área cível. Todavia, antes mesmo de concluir o curso de Direito, ele já atuava auxiliando o pai, advogado, em seu escritório. No ano seguinte à formatura, ingressou na docência lecionando em uma faculdade privada do interior do Rio Grande do Sul, na qual ainda hoje é professor. Dezesseis anos passaram-se desde o princípio de sua atividade como professor, e, ao longo deste tempo, Leandro trabalhou em nove instituições de ensino diferentes como professor de graduação e pós-graduação, sendo, atualmente, professor de graduação em três faculdades privadas.

Além disso, o professor possui mestrado em Direito e especialização em Direito Processual. Também foi Conselheiro Seccional Titular da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/RS); diretor-adjunto substituto para Atividades Especiais da Escola Superior de Advocacia (ESA) da OAB/RS, membro da Comissão de Estágio e Exame de Ordem (CEEEO) da OAB/RS; integrante da 2ª Câmara do Conselho Seccional da OAB/RS e é membro Honorário da Academia Brasileira de Direito Processual Civil (ABDPC).

3.4 Procedimento de geração de dados

Ao abordá-lo no intervalo do evento, apresentei-me como estudante de Direito da instituição e disse a ele que era mestranda em Letras. Em seguida, apresentei a ideia geral da pesquisa e perguntei a ele se aceitaria participar dela como o sujeito de meu estudo, por meio de uma entrevista em que eu faria algumas perguntas sobre a sua trajetória acadêmica e profissional.

Imediatamente o professor aceitou e, de acordo com sua disponibilidade de horários na instituição, agendou a entrevista para o dia seguinte no intervalo das aulas, na biblioteca. Conforme havíamos combinado, fui à biblioteca esperá-lo, entretanto, o professor esqueceu-se e não compareceu.

Em virtude disso, enviei e-mail ao professor perguntando sobre a possibilidade de agendarmos outra data para a entrevista, porém não obtive resposta. Optei, então, por procurá-lo na faculdade e, assim, consegui conversar pessoalmente com ele, que se desculpou por ter esquecido e por não ter respondido meu e-mail. Consoante disponibilidade do professor, este sugeriu que marcássemos para a semana seguinte, na data em que aplicaria uma prova, e, assim, usaríamos o tempo da aula para a entrevista.

No dia 12 de novembro, terça-feira, esperei o professor próximo à sala de aula em que aplicaria a prova. Ao chegar, pediu que eu esperasse enquanto ele entregava as provas e passava as instruções para os alunos. Em seguida, fomos até a sala do diretório acadêmico e, após o professor preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), no qual autorizava sua participação na pesquisa, realizei a entrevista com duração de aproximadamente uma hora.

A entrevista realizada foi oral e semiestruturada, organizada em dois blocos. Inicialmente foram abordados tópicos referentes à formação acadêmica e à entrada na advocacia, e, em seguida, foram referidas questões relativas ao ingresso e ao exercício da docência (Apêndice B).

O texto oral foi gravado com um gravador de áudio e transcrito (Apêndice C) de acordo com as normas estabelecidas pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC/SP), apresentadas em Preti (1999)

(Anexo A). Posteriormente, a transcrição foi apresentada ao professor a fim de que ele autorizasse utilizarmos, em nosso estudo, as informações nela contidas.

3.5 Perspectiva metodológica do ISD: o trabalho com o texto

Nós, seres humanos, a todo momento, desenvolvemos atividades situadas em contextos específicos, que possuem particularidades, como um lugar onde se desenvolve a atividade, os participantes com variados papéis sociais, com objetivos próprios e com posicionamentos ideológicos específicos. Nesse cenário, situam-se os textos, por meio dos quais realizamos as atividades de linguagem.

Em razão do vínculo existente entre a atividade humana e o texto, há que se considerar sua multiplicidade organizacional e estrutural. Por defender que todo o texto se inscreve ou em um conjunto de textos ou em um gênero específico é que Bronckart (2012) classifica o texto como **gênero de texto**.

Na perspectiva do ISD, há tamanha multiplicidade de gêneros que não se pode quantificá-los. Entretanto, os segmentos que os compõem podem sim ser determinados, na medida em que são identificáveis por suas características linguísticas, tais como os segmentos de diálogos, relatos, entrevistas etc. Os segmentos que compõem um gênero são denominados discursos, por serem resultantes de um “trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva” (BRONCKART, 2012, p. 76), e o **tipo de discurso** é o segmento de estruturação linguística com regularidades.

Contudo, apesar de podermos identificar os tipos de discurso que compõem determinado gênero, eles podem diferenciar-se em variados aspectos. Isto é, as características totais de um texto devem-se, sobretudo, às características individuais, pois mesmo que o sujeito conheça os gêneros e os tipos de discurso, para elaborar seus textos, ele vale-se de cada situação de comunicação, que é única. Assim:

Embora todo texto singular seja necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos gêneros e dos tipos, ele também se caracteriza por modalidades particulares de aplicação desses modelos, que decorrem da representação particular que o agente tem da situação em que se encontra. Se é verdade que cada produção textual inspira-se em modelos delimitadores dos possíveis linguísticos, ela também se baseia em um conjunto de decisões relativas aos modos de aplicação desses modelos,

decisões essas que conferem ao texto seu aspecto definitivo e, ao mesmo tempo, seu estilo próprio. (BRONCKART, 2012, p. 76-77, grifo nosso).

Desse modo, os textos carregam marcas não só da situação em que são produzidos, mas também dos sujeitos neles envolvidos, uma vez que são feitas escolhas lexicais e sintáticas que determinam uma organização textual, adaptada de acordo com as necessidades de cada atividade. Nesse sentido, defendemos que, no processo de produção de textos, é corrente, pois, a construção de representações particulares por esses sujeitos sobre, dentre outras questões, a realização de determinada atividade.

No Brasil, o ISD volta suas atenções para a atividade educacional na tentativa de melhor compreendê-la, e, para tanto, tem por objeto de análise os textos desenvolvidos em situações próprias de trabalho ou que sejam referentes à atividade educacional. Por serem construídas representações nas produções textuais, é possível apreendermos, por exemplo, a razão de certas ações verbais, de modo que identifiquemos representações sobre a motivação, a finalidade e a responsabilidade que o profissional da atividade educacional possui. Dessa forma, é possível avançarmos na compreensão do trabalho docente.

Em vista disso, a corrente brasileira do ISD objetiva a compreensão sobre o trabalho do professor “tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 135). Diante disso, são fundamentais procedimentos de análise que contemplem tais abordagens, razão pela qual o ISD desenvolveu seu método de análise próprio²⁰.

Em nosso estudo, baseamo-nos na proposta de Bronckart (2012), Machado e Bronckart (2009) e Bronckart e Machado (2004). Tomando-os por referência, constatamos que a proposta metodológica do ISD organiza-se em dois grupos: um analítico com base no linguístico-discursivo (BRONCKART; MACHADO, 2004) e outro interpretativo, o qual se organiza com base em uma semântica do agir.

O primeiro grupo baseia-se na proposta de Bronckart (2012) de análise de texto, que diz respeito ao contexto de produção dos textos, bem como à análise das características globais dos textos e também aos aspectos de infraestrutura textual.

²⁰ A proposta metodológica do ISD ainda está em processo de construção.

Compreende, pois, os níveis organizacional e enunciativo. O segundo grupo – predominantemente interpretativo – é construído com base em uma semântica do agir e, portanto, diz respeito ao último nível de análise textual, denominado semântico.

De acordo com a proposta do grupo Alter, antes de iniciarmos as análises, devemos atentar para o contexto de produção dos textos. Esse engloba questões como: o contexto sócio-histórico em que o texto é produzido e circula; o suporte em que o texto é veiculado; os textos que acompanham o texto a ser analisado, além da situação de produção, a qual compreende as “representações do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 47).

Acerca da situação de produção, Machado e Bronckart (2009) destacam algumas particularidades que devem ser consideradas no estudo do emissor, do destinatário e do objetivo da produção. De acordo com os autores, ao estudarmos o emissor, devemos atentar para a possibilidade de este assumir mais de um papel ao mesmo tempo. Em uma entrevista com um professor, por exemplo, este pode assumir o papel de entrevistado, nessa situação, porém, muito provavelmente, permanecerá exercendo seu papel de professor, logo, ambos os papéis, de professor e de entrevistado, exercerão influência sobre o texto.

Além disso, muitas vezes, as situações de produção envolvem um ou mais destinatários, os quais podem estar ausentes ou presentes e, por isso, os textos destinados a eles podem ser organizados de maneira mais ou menos direta ou indireta. E, ainda, em razão de poder assumir diferentes papéis, o produtor do texto pode visar mais de um objetivo. Logo, esses fatores influenciam diretamente na forma que o texto assumirá.

Após o estudo do contexto de produção de textos, faz-se fundamental o estudo dos três níveis de análise textual, quais sejam: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico, os quais dizem respeito à análise textual/discursiva. Vejamos cada um deles.

3.5.1 O nível organizacional dos textos

Na proposta de Bronckart (2012), o nível organizacional equivale ao nível da infraestrutura textual. Por esse enfoque, destacam-se a identificação do plano global do texto bem como de sua sequência global, além dos tipos de discurso e das sequências locais. Complementando a proposta de Bronckart, os pesquisadores do grupo Alter acrescentaram os mecanismos de textualização que garantem a coesão e a coerência ao texto.

A identificação do plano global pode ocorrer por meio do reconhecimento do gênero ao qual o texto pertence, dos elementos macrotextuais, dos intertítulos, dos capítulos, da apresentação de divisões do texto, entre outros. Entretanto, o estudo do plano global do texto não deve ser considerado como mera abordagem estrutural; é preciso, principalmente, interpretar o conjunto de resultados oriundos da identificação do plano global.

Segundo Bronckart e Machado (2004, p. 145), por meio do plano global podemos definir o estatuto dialógico do texto, o qual obedece a objetivos específicos em consonância com as representações que o autor possui de seu destinatário. Desse modo, em um texto predominantemente argumentativo, há o indício de que o destinatário possui compreensão oposta à do enunciador, tendo em vista que este precisa persuadi-lo, valendo-se de argumentos que sustentem seu ponto de vista. Por esse viés, sobre a sequência textual global, Machado e Bronckart (2009, p. 55) afirmam:

[...] podemos também identificar as representações do produtor sobre os objetivos de sua ação de linguagem (convencer, fazer compreender, dirigir o olhar do destinatário, manter sua atenção etc), suas representações em relação ao objeto temático (como sendo difícil de ser compreendido pelo destinatário ou como sendo controverso), sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado, que pode ser igual ou diferente da do produtor. Portanto, essa análise mesma, que é do nível organizacional, pode nos trazer informações, mesmo que parciais, sobre a figura do professor que é construída e sobre alguns dos aspectos de seu trabalho.

Em virtude do exposto, corroboramos a assertiva de que as partes constitutivas de um texto são fundamentais para que possamos definir a relação dialógica entre enunciador e destinatário. A nosso ver, pelo estudo do plano global, é

possível auferirmos informações acerca do trabalho e das representações sobre o trabalho docente apresentadas no texto.

Além do plano global, a infraestrutura textual compreende os tipos de discurso. São esses tipos de discurso que traduzem os mundos discursivos. Na ótica de Bronckart (2012, p. 151), a atividade de linguagem baseia-se na criação de mundos virtuais:

Esses mundos são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana.

O excerto citado refere-se aos mundos discursivos e ao mundo ordinário. Os mundos discursivos são, portanto, aqueles que podem ser identificados por meio dos tipos de discurso, que são as formas linguísticas identificáveis nos textos e que são articulados mediante mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Já o mundo ordinário compreende os mundos representados pelos agentes humanos, ou seja, o mundo no qual se desenvolve a ação de linguagem.

O conteúdo temático mobilizado nos textos é organizado a partir de coordenadas que podem apresentarem-se como **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário ou como **conjuntas** às da ação de linguagem. De acordo com Bronckart (2012), diz-se disjunta a coordenada quando o conteúdo do texto refere-se a fatos passados, a fatos futuros ou a fatos imaginários e conjunta quando as representações mobilizadas no texto organizam-se em referência mais ou menos direta ao mundo da ação de linguagem em curso.

Desse modo, o autor genebrino apresenta distinção entre os mundos da ordem do **narrar** e da ordem do **expor**. O mundo do narrar é entendido como um mundo discursivo situado em um lugar outro, distante do mundo ordinário e, por essa razão, pode apresentar desvios em relação às regras do mundo ordinário; ao passo que o mundo do expor apresenta um conteúdo temático que deve ser interpretado a partir dos critérios de validade do mundo ordinário (BRONCKART, 2012).

Ainda, em um segmento de texto é possível que a relação entre as instâncias de agentividade (agente-produtor, interlocutor) com os parâmetros da ação de

linguagem (espaço-tempo) seja explicitada. Nesse caso, Bronckart (2012) afirma que o texto mobiliza ou **implica** os parâmetros da ação de linguagem, o que pode ser percebido a partir das referências dêiticas desses parâmetros. Além disso, pode ocorrer de as instâncias de agentividade manterem independência ou indiferença sobre os parâmetros da ação de linguagem em curso. Diz-se, nessa situação, que o texto se apresenta de modo **autônomo** aos parâmetros da situação de produção.

Assim, temos:

- a) mundo do EXPOR implicado;
- b) mundo do EXPOR autônomo;
- c) mundo do NARRAR implicado;
- d) mundo do NARRAR autônomo.

Os tipos psicológicos correspondentes aos mundos discursivos podem ser observados no quadro 1, a seguir:

		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso Interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Quadro 1 – Coordenadas gerais dos mundos.

Fonte: Bronckart (2012, p. 157).

Em resumo, temos quatro tipos de discurso, são eles: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

Para que possamos identificá-los, devemos partir de características linguísticas próprias, tais como predominância de tempos verbais, de determinados pronomes, de certos mecanismos de textualização e de marcas enunciativas expressas principalmente pelos dêiticos, a exemplo, pronomes pessoais, possessivos, advérbios de lugar e de tempo, tais como *aqui, agora, amanhã, neste momento* etc.

O discurso interativo caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal, aos participantes da interação, principalmente pela presença de nomes próprios, verbos e pronomes de primeira e segunda pessoa,

além da presença de frases não declarativas. Os tempos verbais que indicam o caráter conjunto implicado do mundo discursivo são o presente do indicativo e o pretérito perfeito do indicativo.

O discurso teórico, pertencente à ordem do expor, apresenta predominância de verbos no presente e no futuro do pretérito e a ausência quase total de verbos no futuro do presente. Os tempos presente do indicativo e pretérito perfeito, também próprios do discurso interativo, constituem o discurso teórico, porém com valor genérico, não com valor dêitico, como comumente é no interativo. Ainda, há a ausência de unidades que remetem aos participantes da interação ou ao espaço e tempo da produção, tais como os ostensivos, os dêiticos espaciais e temporais, bem como pronomes de primeira e segunda pessoa (BRONCKART, 2012).

O relato interativo, por possuir caráter disjunto implicado do mundo discursivo, apresenta organizadores temporais, explícitos ou não, além da predominância de verbos no pretérito perfeito, pretérito imperfeito, que podem estar associados às formas do mais-que-perfeito, do futuro simples e do futuro do pretérito. Há também pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa, do singular e plural, que remetem aos protagonistas da interação verbal pertencente ao relato.

A narração, por sua vez, possui caráter disjunto autônomo do mundo discursivo. Por essa razão, são ausentes pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do plural e do singular, que remetem ao agente produtor do texto ou a seus destinatários. Os tempos verbais dominantes são o pretérito perfeito e imperfeito, para indicar isocronia entre a narrativa e os acontecimentos da diegese, e o mais-que-perfeito composto, por indicar a relação retroativa entre o curso da narrativa e o curso da diegese (BRONCKART, 2012). Ademais, há a presença de organizadores temporais para indicarem a origem espaço-temporal da narração.

Bronckart (2012) destaca a possibilidade de haver a fusão entre os tipos de discurso, gerando o discurso do tipo misto. Assim, o discurso teórico, por exemplo, pode fundir-se com o interativo, formando o discurso interativo-teórico. É o que ocorre em segmentos que apresentam características do interativo, como pronomes de primeira pessoa, remetendo ao autor do texto (*eu, me, mim*), e características do teórico, como organizadores lógico-argumentativos (*mas, de fato, às vezes, com*

efeito). Vale destacar que essas variações podem ocorrer entre os demais tipos de discurso.

Ainda no plano global, são analisados os *mecanismos de textualização*. Esses são responsáveis pela progressão do conteúdo temático e, por conseguinte, pelo estabelecimento da coerência temática do texto (BRONCKART, 2012). Tais mecanismos são reagrupados em três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos de conexão marcam a progressão temática, isto é, as relações entre diferentes níveis de organização do texto. São constituídos por *organizadores textuais* (*conjunções, advérbios, locuções adverbiais*). Os mecanismos de coesão nominal englobam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham propriedades referenciais (BRONCKART, 2012), portanto, eles apresentam basicamente duas funções: a primeira delas é a de introduzir no texto uma informação nova que se torna fonte de origem de uma cadeia anafórica, e a segunda é a função de retomada que reformula essa unidade antecedente ao longo do texto. São expressas principalmente por pronomes (pessoais, possessivos, relativos etc.). Por fim, os mecanismos de coesão verbal tratam da organização da temporalidade dos processos verbais referidos no texto e são expressos, sobretudo, pelos tempos verbais.

A análise dos mecanismos de conexão e de coesão nominal são importantes para que possamos identificar os principais actantes postos em cena no texto do entrevistado, bem como as representações apresentadas sobre estes, conforme a progressão temática.

Apresentado o nível organizacional, passemos ao segundo nível, o enunciativo.

3.5.2 O nível enunciativo

O nível enunciativo, por sua vez, estuda as marcas enunciativas do texto, pelas quais se pode atribuir responsabilidade enunciativa. Assim, neste nível, são estudadas as avaliações, os julgamentos e os sentimentos presentes no texto a respeito de algum conteúdo temático e são constatadas as instâncias responsáveis

por essas avaliações. Por isso o nível enunciativo abrange o estudo das vozes e das *modalizações*.

De acordo com Bronckart (2012, p. 326), as vozes são entendidas como “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer”. Essas vozes são agrupadas em três categorias: vozes de personagens (seres humanos ou não, desde que implicados nos acontecimentos do conteúdo temático), vozes de instâncias sociais (vozes de outras pessoas ou de instituições sociais) e voz do autor empírico (voz do autor do texto).

As vozes podem estar expressas diretamente, como nos discursos interativos dialogados em que há turnos de fala, identificáveis sobretudo por meio dos mecanismos de inserção de vozes, dos discursos direto e indireto, dos marcadores de discurso (segundo X, para Y) e dos índices de inserção de vozes, tais como as aspas, os jargões. Ainda, as vozes podem estar implícitas; neste caso, elas são inferidas a partir do significado produzido por dado segmento. Para tanto, são estudados os organizadores argumentativos e as unidades de negação de asserção.

Na medida em que as vozes presentes no texto, implícitas ou explícitas, evidenciam o nível de assentimento daquele que enuncia com o que é dito pelas diferentes vozes, é possível investigar a responsabilidade enunciativa perante o conteúdo tematizado no texto.

Além dos mecanismos de inserção de vozes, as marcas de pessoa também são recursos fundamentais para o estudo do nível enunciativo. Para Machado e Bronckart (2009), as marcas de pessoa são necessárias não só para identificar a relação, individual ou coletiva, que os sujeitos assumem no texto sobre seu agir, mas também para que se possa identificar quem são os sujeitos centrais na atividade.

Ainda no nível enunciativo, são estudadas as relações predicativas, haja vista que elas são fundamentais para a identificação do posicionamento adotado pelo enunciador e para os efeitos de sentido que os enunciados produzem. Essas relações predicativas foram classificadas, pelo grupo Alter, como predicativas diretas e indiretas.

As relações predicativas diretas são aquelas “em que a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 150), em outras palavras, a relação sujeito-verbo é neutra ou assertiva. Essas relações predicativas diretas são também denominadas de *modalizadores do enunciado*, assim chamadas por expressarem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo de uma enunciação. Segundo Machado e Bronckart (2009, p. 61, grifo dos autores), essa posição pode

explicitar o grau de verdade (*modalizações lógicas*), ou de necessidade (*modalizadores deônticos*) ou de avaliação subjetiva (*modalizações apreciativas*), com o qual a instância enunciativa assume esse conteúdo. Entretanto, assumimos também que, mesmo sem nenhuma unidade linguística que o marque, há um “grau zero” da modalização do enunciado, que é o da simples asserção, positiva ou negativa, que se apresenta como uma constatação pura, por meio da qual a instância enunciativa apresenta a proposição enunciada como sendo uma verdade incontestável: “A Terra gira em redor do sol”.

Destacamos, portanto, que o estudo dos modalizadores do enunciado é importante principalmente por permitir identificarmos a posição das instâncias enunciativas em relação aos enunciados. Além disso, podemos apreender também a relação estabelecida entre enunciador e destinatário, afinal, conforme a modalização, é possível observarmos se há relação de inferioridade e/ou superioridade, por exemplo.

As relações predicativas indiretas, também conhecidas como modalizadores pragmáticos, são aquelas nas quais, entre sujeito e verbo, está presente algum verbo que atribua aos sujeitos intenções, finalidades, razões, capacidades, julgamentos, entre outros. De acordo com Bronckart e Machado (2004), os verbos que expressam tais atribuições foram classificados em função de cinco valores, são eles: o valor deôntico (dever, ser preciso), o qual indica os determinantes externos do agir; o valor pragmático (querer, tentar, buscar, procurar etc.), indicativo das finalidades do agente; o valor psicológico (pensar, acreditar, considerar etc.), referente aos aspectos cognitivos; o valor epistêmico (ser verdade, poder etc.), referentes à certeza ou verdade de uma proposição e, por último, o valor apreciativo (gostar, adorar, apreciar etc.), indicativo da subjetividade do “agente em relação ao predicado” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 150).

A proposta metodológica exposta diz respeito ao primeiro grupo, cujo viés é analítico. Todavia, há, ainda, o segundo grupo de caráter predominantemente interpretativo, o qual se baseia em uma semântica do agir. Trata-se do nível semântico.

3.5.3 O nível semântico

O nível semântico refere-se a uma semiologia do agir. Dessa maneira, os resultados que surgem na análise dos níveis organizacional e enunciativo são reinterpretados a partir de categorias de uma semântica do agir, que dispõe de uma terminologia própria.

Para o ISD, o termo *agir* compreende as intervenções humanas no mundo, e os termos *atividade* e *ação* compreendem as interpretações desse agir, sejam elas coletivas ou individuais.

De acordo com Bronckart e Machado (2004), o termo agir, que se desenvolve mediante atos ou gestos, indica as intervenções humanas no mundo, que podem ser de diferentes ordens e pertencer a contextos socioeconômicos específicos. Essas intervenções podem se constituir como um trabalho o qual apresenta uma estrutura passível de ser decomposta em tarefas e envolver profissionais variados. De maneira sintética, podemos dizer que o termo *agir* possui sentido genérico, na medida em que se refere a qualquer intervenção humana presente no texto.

O termo **actante** refere-se a qualquer pessoa implicada no agir. No plano interpretativo, é empregado o termo **ator** sempre que o actante é a fonte de um processo e quando a ele são atribuídas capacidades, motivos, intenções. Em contrapartida, quando não puderem ser atribuídas tais propriedades ao actantes, utiliza-se o termo **agente** (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Em resumo, a nomenclatura *actante* deve ser entendida como aquela que compreende os sujeitos considerados fonte de um agir, dos quais se distinguem os atores – responsáveis por um processo –, dos *agentes* – aqueles que não desfrutam de capacidades e intenções. Para identificar os aspectos que configuram as características próprias do agir, são estudadas as marcas linguísticas do texto, portanto, sob perspectiva analítica, sem a interpretação profunda dos dados.

Essa leitura interpretativa faz-se necessária em um segundo momento, para que se possa chegar a algum dos três elementos: razões, intencionalidade e recursos para o agir.

Para Bronckat e Machado (2004), as razões para o agir podem ser expressas, nos textos, como motivos ou determinantes externos, que podem ser de origem coletiva, de natureza material ou da ordem das representações sociais. A intencionalidade pode ser percebida como finalidade, de origem coletiva e socialmente validada, ou como intenção, finalidades interiorizadas por uma pessoa. Por fim, os recursos para o agir podem ser de dois tipos: o primeiro deles diz respeito aos instrumentos, que podem ser as ferramentas ou os modelos para o agir, e o segundo refere-se às capacidades do agente, entendidas como os recursos mentais e comportamentais de uma pessoa.

De maneira geral, temos que o nível semântico estuda, sobretudo, os protagonistas centrais presentes no texto, bem como os papéis sintático-semânticos que lhes são atribuídos, a fim de apreender as razões, a intencionalidade e os recursos presentes em um texto. Essa interpretação permite que tiremos conclusões acerca do agir, individual ou coletivo, e dos papéis atribuídos aos actantes, com vistas a alcançar maior compreensão sobre do trabalho docente.

Após a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, passemos ao capítulo destinado à análise dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise textual da entrevista realizada com um professor de um curso de graduação em Direito que exerce, concomitantemente à docência, a advocacia. Com o intuito de organizarmos a análise, dividimos este capítulo em quatro seções: 4.1) Contexto de produção; 4.2) Nível organizacional; 4.3) Nível enunciativo e 4.4) Nível semântico.

Na primeira seção (4.1), discorremos sobre os fatores que influenciam a forma como o texto da entrevista é organizado. Por essa razão, estudamos os contextos sócio-histórico, físico e sociossubjetivo nos quais o texto foi produzido.

Na segunda seção (4.2), apresentamos as características fundamentais do gênero de texto entrevista, bem com as suas particularidades. Para tanto, foi abordada, no plano global (4.2.1), a forma como está estruturada a entrevista. Além disso, foram investigados os tipos de discurso (4.2.2) que a constituem e os mecanismos de coesão nominal (4.2.3).

Na terceira seção (4.3), estudamos os mecanismos de responsabilização enunciativa expressos pelas marcas de pessoa e pelos modalizadores de enunciado, a fim de identificarmos os papéis sociais enunciativos do entrevistado, bem como as avaliações que ele apresenta sobre os actantes presentes no texto.

Na quarta seção (4.4), realizamos uma retomada dos aspectos levantados nos níveis organizacional e enunciativo e os interpretamos de modo a responder a nossas questões de pesquisa.

4.1 O contexto de produção da entrevista

A partir das abordagens de Bronckart (2012) e Bronckart e Machado (2009), analisaremos, neste momento, o *contexto de produção* da entrevista, o qual compreende o conjunto de fatores que podem influenciar a maneira como o texto é organizado. Assim, para que possamos identificar o contexto de produção, vamos nos deter no estudo do *contexto sócio-histórico* em que o texto foi produzido e na *situação de produção* que compreende os contextos físico e sociossubjetivo.

A respeito dos contextos supramencionados, salientamos que o contexto físico compreende, basicamente, as coordenadas de espaço e de tempo. Destarte, são constitutivos desse contexto: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor (ou produtor, ou locutor) e o receptor (ou coprodutor, ou interlocutor)²¹. O contexto sociossubjetivo, por sua vez, implica o mundo social (as normas, os valores, as regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir) (BRONCKART, 2012). Tal contexto aborda, portanto, em que modo de interação o texto é produzido; o papel social do produtor e do coprodutor e, ainda, o objetivo da produção.

A fim de sintetizarmos as ideias expostas, reproduzimos a seguir (Quadro 2) um quadro que sistematiza os principais fatores da situação de produção que podem incidir na forma de organização textual.

Representações que podem influenciar a forma como o texto se organiza	Contexto físico	Lugar de produção Momento de produção
	Contexto sociossubjetivo	Instituição social Posição social dos emissores A imagem que se quer passar de si Posição social do receptor Relações de hierarquia ou poder institucional entre interlocutores Efeitos desejados sobre o destinatário

Quadro 2 – Representações sobre os elementos do contexto de produção.
Fonte: Bueno (2007, p. 81).

²¹ Ao considerarmos que o texto a ser analisado é uma entrevista e que esta foi desenvolvida com os interlocutores face a face no mesmo espaço temporal, adotaremos, para receptor, o termo coprodutor, uma vez que ambos, pesquisadora e professor, participaram da produção do texto.

Feitos os levantamentos dos principais tópicos que dizem respeito ao contexto de produção, passemos à análise.

4.1.1 Análise do contexto de produção

O contexto sócio-histórico de nosso estudo diz respeito à problemática que envolve a profissão de professor, no que concerne à ausência da visibilidade desta como um trabalho. Ao assim dizermos, queremos referir-nos à falta de reconhecimento de um espaço de saber próprio do professor, haja vista que é comum pessoas externas à profissão ditarem como o professor deve ou deveria agir. Ora, se não há o reconhecimento da docência como um trabalho, é comum que seu espaço seja ocupado por todos aqueles que queiram nele ingressar e/ou dele falar, o que, não raro, reflete-se na valorização social desse profissional.

Feitas tais considerações, destacamos o cenário de nosso estudo. O sujeito participante de pesquisa, além de professor, é advogado de notório reconhecimento no meio jurídico. Sem a formação para a docência, uma vez que é graduado em Direito, optou por nela ingressar vendo-a como uma forma de ganhar uma renda a mais. Entretanto, ao longo da entrevista, ficou evidente que, ao imergir na profissão de professor, apercebeu-se de que se tratava de uma atividade complexa, a qual exigia conhecimentos específicos próprios. Essa percepção levou-o a buscar estudos que lhe garantissem a segurança mínima para estar frente a uma sala de aula. Isso pode indicar que o advogado, antes de começar a lecionar, possuía a imagem da docência próxima à do senso comum, ou seja, a de que bastava o seu conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado para que pudesse assumir o lugar de professor.

Quanto ao suporte, o texto foi produzido oralmente em situação de entrevista que foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. O texto, gerado a partir da transcrição da entrevista, é o fundamento para o nosso estudo, e, dessa forma, sua circulação ocorrerá, primordialmente, no ambiente acadêmico.

Quanto ao *contexto físico*, destacamos que o lugar de produção do texto foi na instituição de ensino superior na qual trabalha o professor e na qual estuda a pesquisadora. A escolha do espaço para a realização da entrevista decorreu da tentativa de facilitar o encontro entre os participantes da interação.

No dia 12 de novembro de 2013, terça-feira, no turno da noite, enquanto os alunos de uma das disciplinas ministradas pelo professor realizavam uma prova, foi coproduzido o texto oral do gênero entrevista. Com duração de 60 minutos, os interlocutores, posicionados frente a frente, alternaram-se nos papéis de produtor e coprodutor.

Os participantes da interação eram, respectivamente, a pessoa física Karoline Rodrigues de Melo, mulher, pesquisadora, a qual chamaremos P, e a pessoa física Leandro²², homem, entrevistado, doravante E.

No que diz respeito às circunstâncias que levaram à produção do texto, pontuamos o fato de ser uma entrevista gerada para uma pesquisa de mestrado em Letras.

Em relação aos papéis sociais dos participantes, Karoline Rodrigues de Melo, P, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e aluna do segundo semestre do curso de Direito da mesma instituição na qual o entrevistado é professor. E, por sua vez, é advogado há 17 anos, professor universitário há 16 anos, possui especialização em Direito Processual e mestrado em Direito.

Na entrevista, P assume o papel praxiológico de entrevistadora, uma vez que é responsável por fazer perguntas ao professor. Já E assume o papel de entrevistado, tendo em vista que responde às questões propostas pela pesquisadora e encerra seus turnos de fala aguardando novo questionamento.

Percebemos, portanto, que, quanto aos papéis comunicativos, P tem a função de fazer indagações e de propor tópicos a serem discorridos, sem a preocupação em interromper as falas do entrevistado, e E tem o papel de atender às solicitações da entrevistadora no tocante aos tópicos por ela propostos, sem dar continuidade à interação antes que ela proponha novo tópico.

Diante das considerações feitas, temos (Quadro 3):

²² Nome fictício dado ao professor a fim de assegurar sua identidade.

Situação da entrevista	Enunciador 1	Enunciador 2
Papel social	Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM e aluna do segundo semestre do curso de Direito.	Advogado e professor universitário.
Papel praxiológico	Entrevistadora	Entrevistado
Papel comunicativo	Iniciar a interação, fazer questionamentos, propor tópicos e concluir a interação.	Dar continuidade aos tópicos e responder às indagações.

Quadro 3 – Distribuição dos papéis na entrevista.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Concernente às relações de hierarquia, no momento da entrevista, a pesquisadora fornecia os “comandos” para que o professor realizasse sua explanação sobre os tópicos indicados por ela, o que evidencia uma relação de subordinação na medida em que o entrevistado esperava pelas questões da pesquisadora. Entretanto, por se tratar de uma entrevista realizada na faculdade de Direito em que o professor trabalha e na qual a pesquisadora estuda, é possível que a relação hierárquica tenha sofrido modificações devido ao papel social assumido tanto pelo entrevistado quanto pela entrevistadora.

Assim, notamos uma relação assimétrica dos papéis comunicativos, tendo em vista que E, a respeito dos tópicos discutidos, é detentor do conhecimento, seja por se tratar de sua experiência pessoal, seja por se referir à sua prática profissional como docente e advogado. Ademais, devemos considerar que, por ser a pesquisadora aluna da instituição na qual E é professor, é natural que, naquele espaço, P demonstre respeito em relação à manifestação do professor.

Reiteramos, portanto, nosso posicionamento já defendido segundo o qual, no momento da produção do texto, os participantes podem assumir mais de um papel. Nesse sentido, consideramos que E, durante a entrevista, não perdeu de vista seu

papel de advogado, mesmo falando no ambiente em que desenvolve a atividade docente. Assim, somam-se ao papel praxiológico os papéis sociais de professor e de advogado, durante a interação. O mesmo ocorreu com a pesquisadora que, na entrevista, tinha o propósito de fazer questionamentos ao entrevistado, mas que, por vezes, teve seu papel de aluna sobrepondo-se ao de pesquisadora. Tais afirmações podem ser comprovadas a partir do trecho transcrito a seguir, retirado da fala de nosso sujeito de pesquisa:

Exemplo 1:

50) (...) eu sou advogado porque eu:: Amo Amo ser advogado e sou apaixonado pelo direito e:: creio que quando **nós** aplicamos bem quando **nós** entendemos a finalidade para a qual o direito serve **nós** temos condições de dar soluções adequadas para as pessoas... e essas soluções claro poderão amanhã ou depois se refletir... o meu/a minha maior paga em todos/todas as causas em que atuo ou em todas as situações em que **ã/ã/ã::** enfim... intercedo... é::: exatamente a de poder... sentar... ou poder receber da pessoa... um muito obrigado... **porque isso... eu te digo Karol... isto... não tem preço isso aí é tipo mastercard... não tem preço né**

Nesse trecho, podemos observar a predominância do papel de advogado, uma vez que o entrevistado refere-se à sua experiência prática na advocacia. Além disso, é possível identificar uma espécie de conselho e orientações à interlocutora, à qual E se refere como Karol, e que é vista, pelo entrevistado, nessa circunstância, como uma futura advogada e como uma aluna do curso de Direito. Tem-se, dessa forma, a fala de um professor direcionada a uma aluna. Essa percepção pode ser interpretada também pela referência à segunda pessoa do plural, em que o entrevistado refere-se a nós, integrantes da seara jurídica, na qual a aluna está ingressando. Desse modo, podemos perceber, nessa passagem, a fusão entre os papéis de professor e de advogado, bem como o indício de que o entrevistado tem a representação de sua interlocutora como uma aluna de Direito e não como uma pesquisadora da área das Letras.

Quanto à imagem que se passa de si, identificamos que a pesquisadora não quis sobressair-se na entrevista, limitando-se a propor os tópicos e a dar continuidade a eles. Ainda, P procurou não influenciar as respostas do entrevistado, evitando, portanto, interrupções na fala do professor. Em relação a E, esse procurou demonstrar, ao longo de toda a interação, ser um profissional crítico e interessado

nas questões que envolvem suas práticas, buscando deixar claro suas ações direcionadas ao crescimento profissional.

Em relação aos objetivos da produção do texto, verificamos o objetivo do professor entrevistado de colaborar com a pesquisa científica de P, procurando responder da maneira mais completa possível ao que foi perguntado. O objetivo da pesquisadora, por seu turno, era direcionar o professor a expor informações sobre a construção de sua carreira profissional, de modo que a entrevistadora pudesse apreender como aquele profissional, cuja formação foi para determinada profissão, qual seja a advocacia, chegou até a docência e qual a sua percepção sobre a profissão docente.

Apresentados os fatores constituintes do contexto de produção, daremos continuidade ao estudo por meio da análise do nível organizacional. Iniciaremos pelo plano global do texto e, em seguida, veremos os tipos de discurso e os mecanismos de coesão nominal.

4.2 Nível organizacional

4.2.1 Plano global

A entrevista é entendida como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2008, p. 109). Dessa forma, o texto é estruturado por meio de perguntas e respostas, com a participação de, pelo menos, dois participantes: no caso, uma entrevistadora, responsável por fazer os questionamentos sobre as temáticas de seu interesse, e um entrevistado, que versa sobre as questões propostas.

No que diz respeito ao plano global do texto, percebemos que a entrevista é organizada em procedimentos de abertura, desenvolvimento e fechamento. A responsabilidade por dar início à interação é da pesquisadora que começa a entrevista com uma pergunta cujo propósito é obter o aval do entrevistado para começar os questionamentos nos quais tem interesse:

Exemplo 2:

1) P.: podemos?

2) E.: claro vamo lá

Somente após a confirmação do professor de que a pesquisadora podia prosseguir na interação é que ela realiza a abertura da entrevista, deixando explícito ao entrevistado que ela está organizada em dois momentos, conforme podemos perceber pela expressão *a primeira parte* e pelo advérbio depois:

Exemplo 3:

Intervenção de abertura

3) P.: então tá... **a primeira parte** eu queria conversar um pouquinho sobre a formação tua formação **e depois** sobre a tua::: atuação profissional tá?

4) E.: uhum

Realizada a abertura da entrevista, após a concordância expressa do entrevistado, a pesquisadora faz os questionamentos sobre os temas em que tem interesse, momento no qual ocorre o desenvolvimento do texto. Nessa etapa, há a interação constante entre os participantes da entrevista, alternando-se os turnos de fala entre perguntas e respostas.

Após o desenvolvimento, há a o fechamento da entrevista. A pesquisadora anuncia o encaminhamento para o final ao elaborar a última pergunta e, após a resposta, finaliza, efetivamente, agradecendo a colaboração do entrevistado. Salientamos que a forma cordial de agradecimento, expressa pela saudação *obrigada*, indica a polidez na interação.

Exemplo 4:

Intervenção de fechamento

61) P.: ok e **pra finalizar** o que que é ser professor?

62) E.: SER professor é::: exatamente estar preparado para esses desafios esse novo mundo essa nova vida e é::: amar... é amar... tudo na verdade se resume a amor se não não houver amor nada será suficiente

63) P.: Tá ok

64) E.: Tá?..

65) P.: **Então tá muito obrigada**

Quanto à entrevista, essa é estruturada a partir de dois grandes tópicos. O primeiro deles é sobre a formação do entrevistado, em que ele explica as razões que o levaram a cursar Direito, os objetivos e as perspectivas profissionais que possuía no período da graduação, os fatos que o marcaram enquanto estudante, as

dificuldades que surgiram no início da profissão e, principalmente, o seu ponto de vista sobre sua formação e sobre o preparo para o mercado de trabalho, bem como as razões que o levaram a procurar por especialização. O segundo tópico aborda a atuação profissional, com ênfase na docência. Nesse momento da entrevista, o entrevistado discorre sobre as razões que o levaram a ingressar na docência, os pontos que chamam a sua atenção nessa carreira, a forma de planejamento de suas aulas, além da sua percepção sobre o que é ser professor.

No que tange aos turnos de fala, há equilíbrio entre eles, na medida em que, de um total de 65 turnos, 33 deles são da pesquisadora, enquanto que 32 são do entrevistado. Essa troca de turnos é esperada em virtude da característica do gênero entrevista, que é entendida como uma forma de diálogo (GIL, 2008). Sendo assim, há o envolvimento de, pelo menos, dois sujeitos, cujos papéis são os de propor questões, no caso da pesquisadora, e de respondê-las, na situação do entrevistado.

Embora haja equilíbrio entre os turnos de fala, ressaltamos que este não existe quando nos referimos à extensão de tais turnos. Ao contarmos o número de palavras da pesquisadora, obtivemos um total de 462 palavras, ao passo que as dos turnos do entrevistado somaram 7389. Para melhor ilustrarmos essa disparidade, elaboramos o seguinte gráfico (Figura 3):



Figura 3 – Distribuição dos turnos de fala.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

A entrevista possui por característica a assimetria, uma vez que “uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). Por essa razão, a extensão dos turnos da pesquisadora é menor do que a dos turnos do entrevistado. Além disso, ao observarmos as temáticas das questões, podemos depreender as razões que justificam o engajamento do entrevistado em suas respostas e, por conseguinte, a extensão de seus turnos. Ora, as perguntas versavam sobre a sua trajetória de vida, sobre suas opiniões particulares e sobre sua atuação profissional, portanto, ele possuía propriedade e conhecimento para falar acerca dos assuntos propostos.

É importante destacarmos que dentre os turnos da pesquisadora, 19 referem-se ao Direito, seja por meio de questionamentos sobre a graduação, o início da prática profissional, o aprofundamento nos estudos em Direito, seja, ainda, sobre o ponto de vista de E acerca da profissão de advogado. Por outro lado, 5 dos questionamentos dizem respeito diretamente à docência, tais como as razões que levaram E a seguir essa carreira, as dificuldades encontradas, a forma como planeja suas aulas e o seu ponto de vista sobre a profissão de professor. A organização temática dos turnos da pesquisadora pode ser visualizada no gráfico a seguir (Figura 4):

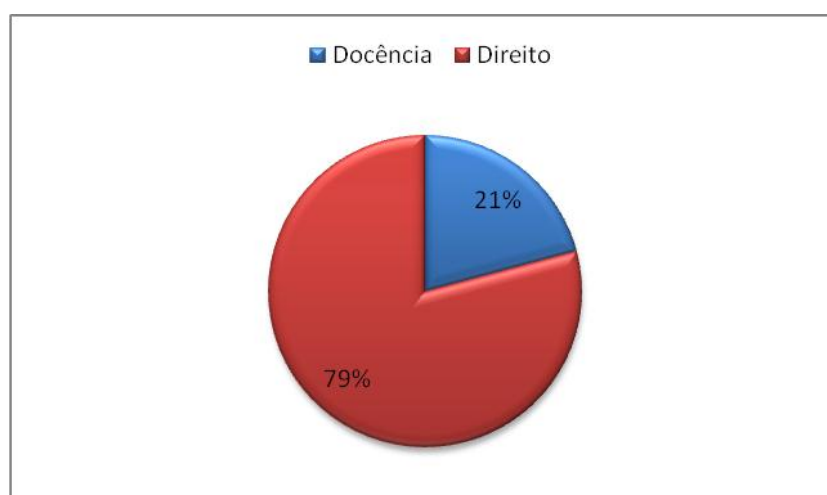


Figura 4 – Temática predominante nos turnos da pesquisadora.
Fonte: Elaborado pela autora (2015).

A forma como a pesquisadora organizou o texto aponta para a predominância da temática do Direito sobre a temática da docência. Por ser a entrevista um texto

coproduzido, a pesquisadora percebeu que, durante a entrevista, mesmo nos momentos em ela propunha questões referentes ao Direito, o entrevistado fazia referência à docência, ora lembrando-se de seus professores, ora falando como professor. Assim, a pesquisadora não sentiu a necessidade de persistir em questionamentos sobre a docência, pois essa temática aparecia, naturalmente, nas falas do entrevistado.

Exemplo 5:

15) P.: uhum e na tua formação assim tu saberia me dizer o que que mais te marcou?

16) E.: na minha formação o que mais me marcou::: em primeiro lugar... **foram os:::.... professores... que::: de alguma maneira me incentivaram...** lembro por exemplo da professora ((cita o nome da professora)) que foi minha professora de processo civil e que::: é::: de certo modo acabou... me fazendo pender pro lado né do/do direito civil das relações civis né? e::: e::: na oportunidade inclusive eu... acabei... ã recebendo um elogio dela que me marcou **de outro lado também me marcaram os/os maus professores ou aqueles que de alguma maneira... não::: ã::: contribuíram ou me parece que não acrescentaram aquilo que eu gostaria de que eles tivessem acrescentado** eu lembro por exemplo que... no meu primeiro semestre da faculdade eu fiquei em exame numa cadeira chamada metodologia... metodologia da pesquisa... **com um professor** cuja/cuja técnica de a/de/de/de::: ã::: prova... era::: a REprodução *ipsis litteris* do que ele::: passava no quadro... então o aluno que não pudesse reproduzir com todas as letras o chamado de/ele chamava de ARco-Íris porque ele escrevia com giz de várias cores o aluno que não pudesse reproduzir aquilo no quadro não... era um aluno apto...

17) P.: uhum

18) E.: e::: uma boa parte da turma ficou em exame com ele... com esta condição porque não conseguiam reproduzir as ideias/as ideias não as/as/os textos que ele colocava no quadro... **e essa era uma reprodução acrílica isso me marcou de forma negativa porque eu disse olha a única coisa que eu não quero ser SE amanhã ou depois eu optar pela docência é... um modelo de professor como este... que é um sujeito que não me acrescentou EM nada pelo contrário... é/eu tomo até hoje como exemplo como um MAU exemplo de um professor... então são dois extremos a/é/me parece que essas é/é/isso foi o que MAIS marcou durante o curso da faculdade... OS professores... eles realmente FA-zem a diferença dentro de um curso**

Observamos no excerto que a questão versava sobre a formação acadêmica do entrevistado e, naturalmente, ele faz referência a seus professores. Ainda, nessa passagem, o entrevistado manifesta claramente que, já naquela época, cogitava a hipótese de seguir a docência. Da mesma forma, apresenta sua percepção sobre o trabalho do professor, ao classificar os professores em modelos a serem seguidos e modelos a não serem seguidos. Em razão de passagens semelhantes a essa, em que o entrevistado, ao discorrer sobre a advocacia, traz ao discurso a docência, é

que se justifica a pouca ênfase a questões relativas diretamente ao trabalho do professor.

Ainda no que diz respeito à fala da pesquisadora, identificamos que seus turnos tinham o propósito não só de conduzir a entrevista, mas principalmente de demonstrar engajamento na interação e concordância com a fala do professor. Por essa razão, é recorrente nos turnos da pesquisadora marcadores como *uhum*, *sim*, *ok*, mormente no início dos turnos, antes de ser proposto novo questionamento.

Exemplo 6:

7) P.: **uhum...** e tu tinha algum objetivo assim quando tu entrou no curso de Direito... tu já tinha traçado mais ou menos qual área que tu queria seguir ou não? tu queria ser advogado mesmo... como é que foi?

8) E.: não... tu sabes que a advocacia acabou sendo uma... opção... é... natural em virtude... do fato de que eu comecei a trabalhar no escritório antes mesmo de/de ingressar na faculdade... eu...ã... eu... comecei a trabalhar... auxiliando o meu pai auxiliando o sócio dele na época e... desde que eu estava no oitavo ensi/no oitavo ano do ensino fundamental então...

9) P.: **uhum**

10) E.: acabou se revelando como uma/uma/uma/um desejo mas claro QUE sempre havia aquela/aquela/aquela dúvida afinal de contas que carreira jurídica seguir? eu...ã até tive por norte Inicial... a carreira/a... carreira diplomática eu ent/é.../entendia que a diplomacia era um ramo que me satisfaria...

11) P.: **uhum**

12) E.: mas com o tempo acabei me apaixonando sim pela advocacia

13) P.: **ok...**ã... a tua atuação após formar-se como é que foi então tu começou a trabalhar no escritório do teu pai antes... durante a graduação tu permaneceu trabalhando ou tu foi para outras áreas?

Além disso, os turnos da pesquisadora tinham por propósito explorar o conteúdo versado pelo professor, não se limitando, dessa forma, a perguntas prontas. Por essa razão, há passagens em que a pesquisadora faz indagações com a finalidade de se aprofundar na fala do professor entrevistado, para melhor compreendê-la. Para tanto, a entrevistadora espera o professor terminar seu turno de fala para depois retomar as informações passadas por ele e, então, questioná-lo:

Exemplo 7:

13) P.: ok...ã... a tua atuação após formar-se como é que foi **então tu começou a trabalhar no escritório do teu pai antes...** durante a graduação tu permaneceu trabalhando ou tu foi para outras áreas?

Exemplo 8:

35) P.: ok ã:: e:: tu falou que quando tu começou a tua/o teu estudo tu até pensou em/na carreira de diplomata enfim isso depois se perdeu hoje tu não almeja alguma outra carreira?

Outras vezes, a pesquisadora questiona-o diretamente, interrompendo o turno do entrevistado.

Exemplo 9:

32) E.: o profissional do direito hoje Karol ele precisa ter uma formação para além do direito... na verdade o próprio Habermas já dizia que o conhecimento jurídico é muito pobre ou seja é preciso que a pessoa tenha hoje um/ã/ã/ incursões em outras áreas do conhecimento humano... eu mesmo... logo depois que me formei... parece engraçado... mas eu fui fazer Artes cênicas

33) P.: ((risos)) por quê?

Exemplo 10:

36) E.: (...) eu já recebi convite para participar e até participei... uma vez da escolha para o cargo de desembargador do tribunal de justiça gaúcho pelo chamado quinto constitucional da advocacia ou seja o advogado que se candidata pra ser desembargador do tribunal... fui bem votado fui né enfim ã::... expus minhas ideias fiz o meu/ o meu loro e ainda agora me retomam me/me/me/me fazem questionamento sobre/sobre se eu não:: voltarei né porque cada/a cada/ ca/cada membro da advocacia que se tornou desembargador que agora ã:: se aposenta acaba reabrindo aquela/abrindo aquela vaga de novo... então:: eu digo eu falo aos meus colegas olha não/não diga dessa água não beberei mas é porque o lobbe é forte VÁrios colegas aMlgos profeSSOres meus eles () tu deves entrar no quinto constitucional a/a/aí eu fico olha tá bem tá sob controle aí eu falo com meus amigos desembargadores e cada vez que eu falo eu PENso...

37) P.: desmotiva? ((risos))

Ao observarmos as passagens em que a pesquisadora interfere no turno do entrevistado, notamos que elas são seguidas de risos, o que parece indicar descontração neste momento da interação. Ademais, na fala da pesquisadora, predomina o emprego da segunda pessoa com o verbo conjugado na terceira pessoa (*tu falou, tu começou*), característica própria da conversação oral e que demonstra despreocupação de sua parte quanto à formalidade.

O entrevistado, por seu turno, refere-se à pesquisadora não pelo seu nome completo, mas pelo seu apelido (*Karol*), o que traz indícios de informalidade à

entrevista. Todavia, é recorrente na fala do professor a concordância adequada entre o verbo e a pessoa gramatical correspondente, a exemplo, a segunda pessoa do singular com o verbo na segunda pessoa do singular (*tu sabes*). Isso demonstra que o professor se preocupa com a forma verbal empregada, a fim de manter a formalidade da sua fala. Salientamos, porém, que, antes do início efetivo da entrevista, quando a pesquisadora o questiona para saber se pode começá-la, o professor deixa marcas da linguagem coloquial ao suprimir o *s* final do verbo referente à segunda pessoa do plural (*vamo lá*). Isto é, após a intervenção de abertura, há uma mudança de comportamento linguístico, na medida em que o entrevistado procura usar a linguagem mais próxima dos padrões formais da língua.

Nessa passagem, é possível apreender a percepção que o entrevistado tem daquela que o entrevista. Ao se referir de maneira mais próxima a ela, de modo mais despojado, chamando-a inclusive pelo seu apelido e com uma linguagem mais informal, parece que ele tem a imagem de sua interlocutora como uma estudante de Direito. Fundamenta essa percepção o fato de ser a temática sobre o profissional do Direito hoje; logo, ele refere-se à interlocutora fazendo uma ressalva acerca daquela profissão na qual ela está se inserindo. Portanto, não é a fala de um advogado para outro advogado, tampouco a de professor para uma pesquisadora. Por seu conteúdo e sua organização, evidenciamos, neste trecho, a fala de um professor de Direito e advogado para uma aluna de Direito, futura profissional da área jurídica.

Com relação especificamente aos turnos do entrevistado, é recorrente neles a presença de marcadores conversacionais empregados para assegurar o engajamento da outra participante da interação e garantir sua atenção ao que está sendo dito. Corroboramos tal assertiva a partir dos exemplos a seguir, que demonstram haver repetidas vezes o *né* como marcador conversacional:

Exemplo 11:

46) E.: (...) a ideia é que realmente se possa criar... criar uma uma empresa no mercado... da advocacia não só ((refere-se à região da cidade em que nos situávamos)) mas regional... e::: e que possa prestar ã::ã:: um serviço diferenciado em determinadas áreas para as quais o escritório está vocacionado notadamente pelas áreas... é civil **né** geral e::: de família e de sucessões... então... HOje... o/esta é uma tenDÊNcia... (...) e isso ã/exige portanto que os/os/os advogados eles pensem **né** de uma de uma forma diferente uma sociedade ela agrega também por isso porque ela dá um

PEso maior ela dá uma estrutura maior coisa que isoladamente o advogado... não consegue fazer hoje porque por mais competente que ele seja ele não vai conhecer tudo (...) ele precisa também ter outras pessoas que o apoiem no sentido de::: buscar documentos ã:::/ã::: elaborar laudos fazer trabalhos de campo::: e outras/outras atividades que só um/um/uma estrutura maior **né** de nível empresarial pode realmente abarcar hoje

47) P.: aham e tu saberia me dizer ã/me definir a profissão de advogado?

48) E.: advogado o advogado... como o próprio nome a própria estrutura *advocatus* vem da aquele que dá a voz... o advogado é o guardião em primeiro pilar daquilo que é o sentimento de justiça... e::: sendo qualificado como sentimento de justiça tudo aquilo que represente a moral do homem médio... a moral **né** e o senso **né** do bem comum...(..)

Outra característica constatada no texto do entrevistado é o uso de perguntas retóricas, considerado um importante recurso argumentativo. Por ser uma indagação a qual não tem o objetivo de obter uma resposta do destinatário, uma vez que ao elaborá-la o autor já sabe a resposta, trata-se de uma estratégia de argumentação que auxilia o interlocutor a refletir sobre determinado assunto. Esse recurso ocorre com maior frequência nas questões em que a pesquisadora questiona sobre o ponto de vista particular do entrevistado.

Exemplo 12:

39) P.: ok ã::: e também a questão assim da vulgarização não sei *qual é o teu ponto de vista* se fala que se forma muito advogado né que tem muitos cursos de direito... se formam muitos bacharéis né e claro a OAB seleciona *qual é o teu ponto de vista* assim sobre esse grande número de profissionais?

40) E.: O GRANde número de profissionais... ele::: é bom por um lado porque... democratiza evidentemente o/o/o acesso das pessoas a uma::: a uma prestação ou a uma/a/a/a um acesso ao conhecimento jurídico... agora de outro lado é ruim porque as/as faculdades... elas na medida em que se/elas se proliferam elas diminuem a sua qualidade... **diminuem sua qualidade por quê? porque elas não têm como recrutarem professores bons** não existem professores bons para preencher todas as vagas existentes nas faculdades... **ora o que se faz? se faz então aquilo que::: é::: a me-dio-cri-za-ção** ou seja... eu pego um sujeito que::: talvez não tenha uma formação específica... talvez não tenha aumentado a sua/a sua qualificação profissional e com isso eu faço ou peço que ele é/ã/ã vá lá tapar furo vá lá enfim praticar um estelionato educacional com os/com os acadêmicos... **e:::na HOra da fiscalização por exemplo pelo MEC na hora da inspeção pelo/pelo órgão é de classe até pela própria OAB aí o que se faz? se maQUIA...** aí a instituição se maquia ela contrata por ocasião ã::: meia dúzia de doutores para dizer que tem o seu quadro de pessoas qualificadas ela::: adquire né::: ã/trezentos exemplares de livros::: ã::: compra né dez computadores para dizer que tem um laboratório e acaba se maquiando... **e ISSo na verdade reflete o quê? reflete apenas uma ã:::/ã:::/uma crise que é a crise... pela qual passam todas as ã:::/ã::: academias todas as instituições que trabalham com o ensino jurídico** porque elas precisam ter alunos para fomentar e para ter alunos elas têm que diminuir o custo... e para diminuir o custo então

automaticamente elas têm que baratear né todos os outros serviços que elas prestam... E::: de outro lado isso acaba batendo na porta de saída porque aí o acadêmico sai SEM... um mínimo de bagagem prática sem muitas vezes conhecer ã/ã/ã digamos assim um mínimo das próprias instituições jurídicas... e cai no mercado de trabalho e vai virar um office boy de luxo... **o que que é o office boy de luxo? o office boy de luxo é um bacharel... que não passou e não vai passar no exame da ordem e vai ser um sub produto do mercado... por quê? porque automaticamente ele vai ter que se prostituir para conseguir sobreviver** ele vai ter que se prostituir ele vai ter que ganhar um/fazer ã um/ficar na condição de eterno estagiário (...)

Ao apresentar seu ponto de vista, E desenvolve seu pensamento de maneira crítica e recorre ao emprego de perguntas retóricas, pois, ao perguntar, o entrevistado imediatamente responde, sem dar a oportunidade de a interlocutora responder. Evidenciamos, portanto, que o objetivo de tal recurso foi o de prender a atenção da interlocutora e fazê-la acompanhar seu raciocínio, a fim de estimular a reflexão sobre os pontos por ele abordados.

Apresentado o plano global da entrevista, passemos à análise dos tipos de discurso que o constituem.

4.2.2 Tipos de discurso

Além do estudo do plano global do texto, identificaremos, no nível organizacional, os tipos de discurso mobilizados no texto da entrevista.

Conforme visto no Capítulo 3, há os tipos de discurso interativo e teórico, da ordem do expor, e relato interativo e narração, da ordem do narrar. No texto da entrevista, observamos o predomínio dos tipos de discurso relato interativo e interativo-teórico, este último entendido como um tipo misto no qual estão fusionados os discursos interativo e teórico.

Ao considerarmos a organização da entrevista, em que muitas questões são direcionadas à trajetória particular do entrevistado, é natural que, em sua fala, apareçam relatos, nos quais rememora momentos de sua formação e de seu ingresso no mercado de trabalho. Nessas passagens, prevalece o tipo de discurso relato interativo.

O discurso relato interativo caracteriza-se pela presença de organizadores temporais que decompõem o narrar, desenvolvido a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não. Além disso, há a referência aos protagonistas da

interação no quadro do relato, sobretudo pela presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural e a presença de verbos no pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito-mais-que-perfeito, futuro simples e futuro do pretérito. Os trechos a seguir ilustram esse tipo de discurso:

Exemplo 13:

15) P.: uhum e na tua formação assim tu saberia me dizer o que que mais te marcou?

16) E.: **na minha formação** o que mais **me marcou**::: em primeiro lugar... **foram os:::... professores...** que::: de alguma maneira **me incentivaram...** lembro por exemplo da professora ((cita o nome da professora)) que foi minha professora de processo civil e que::: é::: de certo modo acabou... me fazendo pender pro lado né do/do direito civil das relações civis né? e::: e::: na oportunidade inclusive eu... acabei... ã recebendo um elogio dela que **me marcou** de outro lado também **me marcaram os/os maus professores** ou aqueles que de alguma maneira... não::: ã::: contribuíram ou **me parece** que não acrescentaram aquilo que **eu gostaria** de que eles **tivessem** acrescentado eu lembro por exemplo que... **no meu primeiro semestre da faculdade eu fiquei** em exame numa cadeira chamada metodologia... metodologia da pesquisa... com um professor cuja/cuja técnica de a/de/de/de::: ã::: prova... era::: a REprodução ipsis litteris do que ele::: **passava** no quadro... (...)

Exemplo 14:

35) P.: ok ã::: e::: tu falou que quando tu começou a tua/o teu estudo tu até pensou em/na carreira de diplomata enfim isso depois se perdeu hoje tu não almeja alguma outra carreira?

36) E.: (...) acabei não/não ã::: não me interessando mais pela diplomacia porque::: eu vi que/que a/ a carreira da diplomacia ela estava um tanto quanto::: desvalorizada na/**na época em que me formei** né não havia um/não havia uma política internacional adequa:::da é não se falava muito na/nessa tarefa da diplomacia... então eu acabei perdendo... e:::... na verdade eu/eu/eu me formei... e paralelamente ao curso de artes cênicas o qual eu ingressei... eu fiz um concurso público para juiz do trabalho porque foi o primeiro concurso que apareceu **logo após a formatura** eu fiz o concurso para juiz do trabalho... e fui... fui aprovado na primeira fa:::se fui aprovado na segunda fa:::se fui aprovado na fase de sentença e na fase de tribuna que era a prova oRAL... eu acabei desistindo do concurso (...) **naquela época** claro a/estou remontando a noventa e seis portanto **há dezessete anos...** (...)

O caráter disjuncto implicado do mundo construído pela ação de linguagem é constatado, sobretudo, pela presença dos organizadores temporais, (*no meu primeiro semestre da faculdade, na época em que me formei, logo após a formatura, há dezessete anos, naquela época.*) e pelo alto índice de verbos nos tempos pretérito perfeito (*marcou, incentivaram, acabei, marcaram, contribuíram,*

acrescentaram, fiquei, formei, ingressei, fiz, disse), pretérito imperfeito (*estava, havia, falava, era, via, existia, trazia, passava, chamava, escrevia*) e ainda no futuro do pretérito (*gostaria*).

Em vista disso, destacamos, nessa passagem, que o mundo discursivo é disjunto ao mundo ordinário da ação da linguagem. Entretanto, trata-se de um narrar implicado, uma vez que constatamos a referência aos elementos da ação, tais como os protagonistas mobilizados no texto e os organizadores temporais.

O discurso interativo, por sua vez, caracteriza-se por remeter à própria situação verbal. Em vista disso, há a ocorrência de dêiticos temporais (*agora, daqui a pouco*), dêiticos espaciais (*aqui, lá*), além da presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal e que têm valor exofórico.

Na entrevista, as unidades de segmento de texto que remetem diretamente aos agentes da interação ou ao espaço da interação evidenciam tratar-se de um mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário, pois há a implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, bem como a referência direta aos interlocutores. É o que podemos ver nas seguintes passagens:

Exemplo 15:

31) P.: sim ã e quanto à formação do profissional do direito o que **que tu** considera essencial?

32) E.: o profissional do direito **hoje Karol** ele preCisa ter uma formação para além do direito... na verdade o próprio Habermas já dizia que o/o conhecimento jurídico é mui/é muito pobre ou seja é preciso que a pessoa tenha hoje um/ã/ã/ incursões em outras áreas do conhecimento humano... (...)

Observamos que, no transcorrer do texto, há a presença de pronomes de primeira pessoa, bem como a de verbos na primeira pessoa remetendo, portanto, ao emissor do texto. Vejamos:

Exemplo 16:

56) E.: na carreira docente o que mais **me** chama a atenção é a NE-cesda-de que **nós temos**... de:: estarmos continuamente sujeitos e e/e/e/ permeáveis às mudanças às mudanças /às mudanças que o Direito tem às mudanças que a sociedade tem e às mudanças ã:: ã/ã na/no **nosso** próprio no **nosso** próprio conhecimento **nós** estamos continuamente criticando a **nós** mesmos essa é a maior contribuição a maior contribuição que **eu** tenho

no meu exercício da docência que é a minha necessidade de RE-pensar a minha própria prática minha própria prática como professor minha própria prática como como advogado mas sobretudo aquele/aquele conhecimento que eu auferi e que eu de repente compartilhei com os alunos em determinado semestre que pode já não servir pro próximo e que vai me exigir recompor porque Cada turma... que se apresenta diante de mim é um desafio diferente... porque cada Aluno tem a sua história tem a sua/tem a sua bagagem tem os seus problemas tem as suas qualidades e::: aquilo tudo muda como muda diuturnamente a nossa vida... então... a cada semestre há/o desafio se renova... porque eu não sei que perfil de alunos eu vou encontrar... eu não sei COmo eu vou trabalhar... talvez aquilo que tenha servido num semestre no outro já não sirva mais... e muitas vezes É exatamente isso... a forma como eu tratei determinada matéria ou como eu como eu como eu/como eu busquei interagir... com eles em determinado semestre em outro talvez tenha que ser completamente diferente então isso É desafiador... isso é desafiador porque nunca nunca nunca nos deixa no lugar comum no lugar confortável aquele que fica no lugar confortável está fadado ao insucesso

Podemos notar a predominância de verbos no presente do indicativo (*chama, temos, estamos, apresenta, muda, renova, sei, etc.*) e no pretérito perfeito (*auferi, compartilhei, tratei, busquei, cheguei, utilizei, fiz*). Isso traz ao texto uma ideia de simultaneidade entre o momento dos acontecimentos referidos e o momento da tomada da palavra, permitindo-nos depreender que o mundo discursivo criado é conjunto ao mundo ordinário.

Ainda, outra característica que nos permite identificar que o mundo discursivo é conjunto ao mundo ordinário, é a ausência de referência temporal do tipo *ontem* ou *há anos atrás*, por exemplo, o que evidencia que as coordenadas gerais do mundo discursivo não são postas à distância do mundo ordinário.

Embora haja passagens com discurso interativo, salientamos que, na maioria das vezes, esse se mescla com o discurso teórico, isto é, o discurso interativo é acompanhado de trechos do discurso teórico, formando o discurso teórico-interativo. Quanto ao discurso teórico, esse possui como característica praticamente o mesmo subconjunto de verbos próprios do discurso interativo; todavia, sobressaem-se os verbos no presente do indicativo. Ainda, os verbos no pretérito perfeito possuem valor genérico, logo, não apresentam valor dêitico.

Assim, no trecho 16, temos uma passagem que ilustra a fusão existente entre os discursos interativo e teórico, posto que, ao mesmo tempo em que há a referência ao emissor do texto (*eu*) e a presença de verbos no pretérito perfeito com valor dêitico (*tratei, busquei*), características próprias do discurso interativo, há alto

número de verbos no presente do indicativo. Outros exemplos de discurso misto podem ser visualizados nos trechos a seguir:

Exemplo 17:

48) E.: advogado o advogado... como o próprio nome a própria estrutura *advocatus* vem daquele que dá a voz... **o advogado é o guardião em primeiro pilar daquilo que é o sentimento de justiça...** e::: sendo qualificado como sentimento de justiça tudo aquilo que represente a moral do homem médio... a moral né e o senso né do bem comum... **esta é uma estrutura e essa é** uma exigência que e o advogado deve fazer para si para a condição de magistrado primeiro de toda e qualquer causa... e::: Rui Barbosa já dizia que::: na profissão de advogado se vê também uma espécie de magistratura... magistratura perante o juiz e magistratura é::: postulante do advogado então **o advogado ele não pode se esquecer** que ANtes e acima... de ã/ã/envolver-se com... a tese ou envolver-se com... o/o:::o::: cliente **ele deve... sim prestar e ter consciência de que o seu trabalho é um munus público ou seja o seu trabalho ele deve ser vocacionado para o bem público... eu não aceito na minha atuação causas que contrariam o meu sentimento íntimo do que::: é correto...eu não aceito...** talvez alguns aceitem... mas eu não aceito sobretudo porque... a partir do momento em que::: eu... sou... contratado sou procurado por alguém eu devo buscar para essa pessoa a melhor orientação... não só jurídica mas sobretudo a melhor orientação para o caso se for o caso para a vida dela... eu não eu não posso pel/por amor ao dinheiro ou por amor a:::/ao diletantismo... colocar as pessoas que depositam a sua confiança em mim... colocá-las em::: aventuras aventuras seja de que espécie for... esta é a minha/esta é o meu sentimento

Exemplo 18:

50) E.: ser advogado **é ter sobretudo hoje FÉ ...fé... é preciso ter fé... é preciso ter confiança... é preciso:::** acreditar cegamente que... apesar de todos os... de todos os revezes... de todas as dificuldades... ainda assim é possível ser justo... ainda assim É possível e/contemplar né::: os olhos da pessoa e sentir dela... que ela... lhe é grata porque aquilo... refletiu na vida refletiu no patrimônio refletiu na liberdade refletiu de alguma maneira... para ela por ela e para aqueles que a cercam então ser advogado tem esse grande::: digamos assim **é/é/é/e/esse grande amor:::...** **eu sou advogado porque eu::: Amo Amo ser advogado e sou apaixonado pelo direito** e::: creio que quando nós aplicamos bem quando nós entendemos a finalidade para a qual o direito serve nós temos condições de dar soluções adequadas para as pessoas... e essas soluções claro poderão amanhã ou depois se refletir... o meu/a minha maior paga em todos/todas as causas em que atuo ou em todas as situações em que ã/ã/ã::: enfim... intercedo... é::: exatamente a de poder... sentar... ou poder receber da pessoa... um muito obrigado... porque isso... **eu te digo Karol!**... isto... não tem preço isso aí é tipo mastercard... não tem preço né

Observamos, nas passagens apresentadas, que o alto índice de verbos no presente do indicativo configura o discurso teórico. Por outro lado, há a presença de verbos com valor dêitico, principalmente os que estão no pretérito perfeito, além da

referência aos participantes da interação (*eu te digo Karol*), o que configura o discurso interativo.

Ao falar sobre a profissão de advogado, o entrevistado apresenta, inicialmente, um olhar distanciado, técnico, e um discurso teórico a respeito da profissão (*advocatus vem daquele que dá a voz... o advogado é o guardião em primeiro pilar daquilo que é o sentimento de justiça, é ter sobretudo hoje FÉ ...fé... é preciso ter fé... é preciso ter confiança...*). Em seguida, ele apresenta a sua concepção sobre a profissão e, portanto, passa ao emprego dos pronomes de primeira pessoa (*eu não aceito na minha atuação causas que contrariam o meu sentimento íntimo do que::: é correto... eu não aceito, eu sou advogado porque eu::: Amo Amo ser advogado e sou apaixonado pelo Direito*), remetendo à sua atuação profissional e a seu sentimento particular.

Ao apresentar a definição do trabalho docente, o entrevistado também se vale do discurso teórico, como podemos constatar na seguinte passagem:

Exemplo 19:

59) P.: uhum... e::: como **tu definiria** a profissão de professor?
 60) E.: professor **hoje é um:::... é um herÓI... professor hoje é um herói** **é** herói pelos baixos salários é um herói::: pela::: contínua::: sujeição a situações::: de estresse porque::: os::: alunos::: e isto inclusive no nível superior... têm... visto O professor... não como aquela::: com aquele RESpeito que ele merece... mas::: com::: uma::: um obstÁculo... que deve ser ultrapassado às vezes até de forma truculenta... **o professor infelizmente ele é::: uma tem hoje uma/exerce uma profissão que é extremamente vilipendiada...** porque::: a/o/se criou um equívoco e justamente isso me incentiva de muitas faculdades de muitas instituições de muitas escolas de ensino fundamental de muitas escolas de ensino médio muitas escola de/de::: ã::: enfim de nível superior... que é o clientelismo... este é um problema... **o aluno é cliente** consumidor portanto **ele cliente sempre tem razão o consumidor deve ter razão quando as coisas não vão bem com Ele... a culpa não é dele...** a culpa é de outras pessoas... qual é a primeira pessoa a pessoa que está mais próxima dele? O professor então a culpa é do professor... essa transferência de responsabilidade é muito::: ela é/ela é nefasta por quê? porque a pessoa não assume a sua própria condição de sujeito no mundo... porque ela so/sempe transfere a responsabilidade... ela SEMpre busca no OUTro algo que é uma definição de repente dela mesma **ah eu não entendi tal coisa não é porque eu não estudei ou porque eu venho com uma falha lá::: que eu deveria ter estudado mais no ensino médio mais no ensino fundamental eu não entendi alguma coisa porque aquele sujeito é um incompetente não conseguiu... eu não ah::: o material não ficou no slide... é::: o material não ficou no slide** problema é da pessoa que deveria ter colocado e disponibilizado o slide... então há nessa relação clientelística que se estabelece entre instituição e aluno um problema sério que é a noção de que **o/o/o professor sempre estará errado e ele sempre será tratado**

como obstáculo e há nessa transferência de responsabilidade da pessoa para com a instituição da pessoa para com o professor da pessoa para com as pessoas que o cercam/que a cercam um segundo fator de descrédito para a profissão porque aí automaticamente a pessoa não se assume... ela não se entende como agente responsável pela sua própria mudança... (...)

Nesse segmento, prevalece a terceira pessoa do discurso. Além disso, os verbos possuem valor genérico (*eu não entendi tal coisa não é porque eu não estudei ou porque eu venho com uma falha lá::: que eu deveria ter estudado mais no ensino médio mais no ensino fundamental*), ou seja, não apresentam valor dêitico, diferentemente do que vimos na passagem anterior. Assim, em virtude do emprego do discurso teórico, ao definir as duas profissões em que atua, acreditamos que o entrevistado construiu o seu entendimento sobre elas, o que parece justificar a autonomia que há em sua fala.

Há, ainda, passagens em que predomina unicamente o discurso teórico, conforme observamos no trecho em que o entrevistado se refere à sua pesquisa de mestrado (Exemplo 20). Ainda, é possível notar o discurso teórico quando solicitado a E que apresentasse a sua percepção sobre determinado assunto (Exemplo 21):

Exemplo 20:

29) P.: uhum... só por curiosidade a tua pesquisa do mestrado foi em que área assim? sobre o quê?

30) porque a/a PRÁTICA tradicional a prática... que vem des:::de a concepção do:::/des/dessa/do:::/do processo como instrumento do Estado para resolução de litígios que vem lá::: desde a década /de/desde/desde o século dezenove é uma:::/um padrão individualista e claro ã:::advindo::: da/do liberalismo e do racionalismo francês... a partir do momento em que a sociedade muda em que os padrões mudam em que/em que sobretudo o Estado tem uma base constitucional plasmada no direito ao efetivo contraditório e::: no respeito sobretudo aos direitos fundamentais há necessidade de REver esses padrões... porque isso pode causar injustiças... porque::: hoje as nossas relações sociais elas estão muito vinculadas ou elas estão muito ligadas a::: elementos de desigualdade entre ess/entre os sujeitos

Exemplo 21:

39) P.: ok ã::: e também a questão assim da vulgarização não sei qual é o teu ponto de vista se fala que se forma muito advogado né que tem muitos cursos de direito... se formam muitos bacharéis né e claro a OAB seleciona qual é o teu ponto de vista assim sobre esse grande número de profissionais?

40) (...)e:::na HOra da fiscalização por exemplo pelo MEC na hora da inspeção pelo/pelo órgão é de classe até pela própria OAB aí o que se faz?

se maQUIA... aí **a instituição se maquia ela contrata** por ocasião **meia dúzia de doutores para dizer que tem o seu quadro de pessoas qualificadas ela:: adquire né:: ã/trezentos exemplares de livros:: ã:: compra né dez computadores** para dizer que tem um laboratório e acaba se maquiando... **e ISso na verdade reflete o quê? reflete apenas uma ã::/ã::/uma crise que é a crise... pela qual passam todas as ã::/ã:: academias todas as instituições que trabalham com o ensino jurídico** porque elas precisam ter alunos para fomentar e **para ter alunos elas têm que diminuir o custo..** e para diminuir o custo então automaticamente **elas têm que baratear né todos as outros serviços que elas prestam...** E:: de outro lado isso acaba batendo na porta de saída porque aí **o acadêmico sai SEM... um mínimo de bagagem prática sem muitas vezes conhecer ã/ã/ã digamos assim um mínimo das próprias instituições jurídicas... e cai** no mercado de trabalho **e vai virar** um office boy de luxo...

A presença do discurso teórico indica que ele possui concepções próprias e bem delineadas acerca dos assuntos abordados na entrevista. Isso se deve, sobretudo, a se tratarem de tópicos referente a suas atuações; por essa razão, o domínio desse entrevistado sobre as pautas discutidas. Chama a atenção que ele apresenta domínio tanto ao falar sobre a advocacia quanto ao falar sobre a docência, sabendo delinear bem o espaço e as particularidades de uma e de outra profissão. Portanto, cremos que a trajetória profissional é fundamental para a autonomia do discurso que E apresenta seja sobre a advocacia, seja sobre a docência.

4.2.3 Mecanismos de coesão nominal

Conforme vimos, há os mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal. Em nossa análise, enfatizaremos os mecanismos de coesão nominal em virtude de sua importância para a realização de nossos objetivos, pois, por meio das retomadas nominais e pronominais, bem como das anáforas e catáforas, poderemos identificar os actantes principais postos em cena no texto do entrevistado.

Por meio do levantamento dos sintagmas nominais e de seus referentes, resgatamos os actantes principais postos em cena nas falas do entrevistado. Assim, constam os colegas advogados, os clientes, os profissionais do Direito pertencentes a diferentes carreiras, tais como juízes, promotores, desembargadores. Também constam referências aos familiares do entrevistado, a exemplo, a mãe e o pai. Ainda, são mencionados os professores, os alunos e as pessoas da sociedade, de forma

genérica. A fim de visualizarmos essas referências, foram selecionadas passagens significativas das ocorrências. Vejamos:

- Referência aos advogados:

Exemplo 22:

46) (...) isoladamente **o advogado**... não consegue fazer hoje porque por mais competente que **ele** seja **ele** não vai conhecer tudo por mais competente que **ele** seja **ele** não conseguirá fazer todo/tudo aquilo que para além da própria criação da própria estrutura intelectual e da própria do próprio trabalho que **ele** terá em elaborar uma tese em/em preparar esta tese:: em prestar então a consulta em talvez atuar no contencioso judiciário ou contencioso administrativo

Notamos que a referência, na maioria das ocorrências, é feita inicialmente pelo substantivo *advogado* e depois há a retomada pelo emprego de pronomes pessoais (*porque por mais competente que ele seja ele não vai conhecer tudo*).

- Referência aos clientes:

Exemplo 23:

48) o advogado ele não pode se esquecer que ANtes e acima... de **cliente** ele deve... sim prestar e ter consciência de que o seu trabalho é um *munus público* ou seja o seu trabalho ele deve ser vocacionado para o bem público... eu não aceito na minha atuação causas que contrariam o meu sentimento íntimo do que:: é correto...eu não aceito... talvez alguns aceitem... mas eu não aceito sobretudo porque... a partir do momento em que:: eu... sou... contratado sou procurado **por alguém** eu devo buscar para **essa pessoa** a melhor orientação... não só jurídica mas sobretudo a melhor orientação para o caso se for o caso para a vida **dela**... eu não eu não posso pel/por amor ao dinheiro ou por amor a::/ao diletantismo... colocar **as pessoas** que depositam a sua confiança em mim... colocá-las em:: aventuras aventuras seja de que espécie for...

É interessante notar que, nesse segmento, E faz uma crítica àqueles que priorizam as relações comerciais aos valores da ética e do objetivo de proteção ao bem público. Nesse contexto, há uma única referência ao termo *cliente* expressamente, e, nas demais ocorrências, o entrevistado usa pronomes indefinidos ou o substantivo *pessoa*. Parece haver uma tentativa de apagamento do termo *cliente* em sua fala, justamente porque sua argumentação é uma crítica às relações meramente mercantis que existem entre advogados e aqueles que procuram pelos seus serviços.

Essa ideia de apagamento é constatada novamente quando perguntado o que é ser advogado. Em sua resposta, em nenhum momento, há a referência ao termo *cliente*. O entrevistado emprega o substantivo *pessoa* e, em seguida, pronomes pessoais (*ela*) e oblíquos átonos (*a*).

Exemplo 24:

50) E.: ser advogado é ter sobretudo hoje FÉ ...fé... é preciso ter fé... é preciso ter confiança... é preciso:: acreditar cegamente que... apesar de todos os... de todos os reveses... de todas as dificuldades... ainda assim é possível ser justo... ainda assim É possível e/contemplar né:: os olhos **da pessoa** e sentir **dela**... que **ela**... lhe é grata porque aquilo... refletiu na vida refletiu no patrimônio refletiu na liberdade refletiu de alguma maneira... para **ela** por **ela** e para aqueles que **a** cercam então ser advogado tem esse grande:: digamos assim **é/é/é/e/esse** grande amor::... eu sou advogado porque eu:: Amo Amo ser advogado e sou apaixonado pelo direito e:: creio que quando nós aplicamos bem quando nós entendemos a finalidade para a qual o direito serve nós temos condições de dar soluções adequadas para **as pessoas**... e essas soluções claro poderão amanhã ou depois se refletir... o meu/a minha maior paga em todos/todas as causas em que atuo ou em todas as situações em que **ã/ã/ã::** enfim... intercedo... **é::** exatamente a de poder... sentar... ou poder receber **da pessoa**... um muito obrigado...

Nesse segmento, verificamos que se sobressai a afetividade do entrevistado, na medida em que explicita a sua paixão pela advocacia, conforme pode ser visto expressamente pelos trechos (*eu sou advogado porque eu:: Amo Amo ser advogado e sou apaixonado pelo direito*). Quando perguntado sobre o que é ser advogado, E remonta a questões próprias do seu sentimento íntimo, de satisfação, de comprometimento com sua profissão de advogado, bem como de respeito a ela (*o meu/a minha maior paga em todos/todas as causas em que atuo ou em todas as situações em que **ã/ã/ã::** enfim... intercedo... **é::** exatamente a de poder... sentar... ou poder receber da pessoa... um muito obrigado...*) Assim, ele refere-se aos clientes como *pessoas*, deixando implícito o caráter humano que perpassa sua concepção do ser advogado.

- Referência aos profissionais do direito: juízes, promotores, desembargadores:

Exemplo 25:

54) até então nós tínhamos mui/muitas muitas falhas na formação pedagógica específica formação didática... por quê? nós tínhamos o quê? nós tínhamos **profissionais** que eram **bons nas suas áreas** que utilizavam

o magistério por bico... e de certo modo eu pensav/eu cheguei a pensar assim também... então () o magistério vou ganhar uns pilinha a mais tal tomar uma cervejinha né nessa situação era um bico né era um bico vou lá uma vez por semana vou lá duas vezes por semana tá tá bem tá resolvido... mas isso é uma forma muito pequena de pensar e hoje é inadmissível... porque a espec/a especialização eXlge que realmente a pessoa SEja professor e não apenas esTEja professor... então:: eu remei muito no início da minha da minha do meu magistério ã:: superior por conta disso porque eu:: ã:: também vinha da da visão daquelas pessoas que eu VI na faculdade que eram professores da faculdade e que eram advogados juízes promotores e que estavam professores... nenhum deles TEve uma formação pedagógica talvez um que outro... mas não era esse o objetivo não era esse não era esse o propósito o sujeito ia ser professor porque ele era bom profissional e de repente se achava que na época ele deveria deveria então transmitir ou auxiliar os acadêmicos os alunos pra fazer isso daí...

Embora existam outras passagens no texto referente aos profissionais do Direito, essa parece mais significativa para o propósito de nosso trabalho, uma vez que, por meio da referência a esses profissionais, nota-se também a perspectiva do entrevistado sobre o trabalho docente, devido à menção que faz aos professores.

Assim, observamos que o entrevistado se refere a advogados, juízes e promotores de maneira catafórica, pois, inicialmente, refere-se a profissionais classificados como “bons em suas áreas”, somente depois os retoma pelo substantivo *pessoa* e *pessoas* e, ao final do turno, chama-os de advogados, juízes, promotores.

A conjunção causal *porque* expressa a relação de causa entre a competência jurídica e o exercício da docência. Assim, entendemos que ser competente na área de atuação jurídica significava estar o profissional apto ao exercício do magistério (*o sujeito ia ser professor porque ele era bom profissional*). Ao se referir aos profissionais no Direito que davam aula como *sujeitos*, podemos interpretar como falta de estima por tais pessoas, haja vista seu posicionamento atual contrário àqueles que consideravam a docência algo secundário.

Na fala de E fica claro que não havia, na época em que ele era estudante e em que ele começou a atuar como professor, a preocupação com o preparo pedagógico. Para ele, aqueles profissionais tinham a docência como um estado momentâneo e não permanente, haja vista que usa o verbo de ligação *estar* (*eram professores da faculdade e que eram advogados juízes promotores e que estavam professores*).

Dessa forma, o professor esclarece, nessa passagem, que a noção do trabalho do professor como algo secundário, desprovido de conhecimento próprio, embora tenha sido uma realidade, hoje não é mais admissível. Portanto, a referência aos profissionais do Direito é feita com o intuito de justificar a sua percepção no início de seu magistério. Todavia, ele procura demonstrar que atualmente não assume tal posicionamento, o que evidencia que ele tem a percepção da docência como uma carreira que merece ser respeitada e levada a sério.

- Referência aos familiares:

Exemplo 26:

5)P: ã::: o que te levou a cursar direito então?

6) E.: em primeiro lugar além de experiência familiar na medida em que **meu pai** é advogado também a:::/o pendor pela literatura (...)

Exemplo 27:

22) (...) eu tinha **um profissional** que era o **meu pai** que me amparava (...)

Exemplo 28:

53) P.: uhum e o que te levou a ser professor?

54) E.: o que me levou a ser professor foi que a **minha mãe** É **professora** mas... não foi/não foi dela o/o/o:::/o principal incentivo...

Exemplo 29:

54) (...)A partir daí eu acabei também me digamos assim ã:::/ã::: emergindo na/na/na... NA pedagogia em SI... é::: pedi livros pra **minha mãe** fui pesquisar (...)

As referências aos familiares são feitas em relação à mãe e ao pai do entrevistado e surgem no momento em que a pesquisadora busca saber as razões que levaram E a escolher suas profissões. Quando faz menção ao pai, E caracteriza-o como advogado ou profissional, e, ao se referir à mãe, atribui a ela o papel de professora, o que traz indícios de que os familiares exerceram influência nas escolhas profissionais do entrevistado.

Ao longo da entrevista, o pai é tido como modelo e principal incentivador para a carreira de advocacia. Por outro lado, quando perguntado sobre as razões que o

levaram a ser professor, E inicialmente se refere à sua mãe, todavia, corrige a fala logo em seguida e, com o emprego da conjunção adversativa *mas*, afirma que não recebeu muito incentivo da mãe, ao contrário do que aconteceu com a advocacia, em que o pai foi o principal incentivador. Essa ausência de apoio da mãe professora para o exercício do magistério pode ser entendida pelo fato de a mãe, professora, considerar a realidade da profissão docente mais difícil, se comparada à da advocacia.

- Referência aos professores:

Exemplo 30:

15) P.: uhum e na tua formação assim tu saberia me dizer o que que mais te marcou?

16) E.: na minha formação o que mais me marcou:: em primeiro lugar... foram os::... **professores...** que:: de alguma maneira me incentivaram... lembro por exemplo **da professora** ((cita o nome da professora)) que foi **minha professora** de processo civil e que:: é:: de certo modo acabou... me fazendo pender pro lado né do/do direito civil das relações civis né? e:: e:: na oportunidade inclusive eu... acabei... ã recebendo um elogio **dela** que me marcou de outro lado também me marcaram os/os **maus professores** ou **aqueles** que de alguma maneira... não:: ã:: contribuíram ou me parece que não acrescentaram aquilo que eu gostaria de que **eles** tivessem acrescentado eu lembro por exemplo que... no meu primeiro semestre da faculdade eu fiquei em exame numa cadeira chamada metodologia... metodologia da pesquisa... com um **professor** cuja/cuja técnica de a/de/de/de:: ã:: prova... era:: a REprodução *ipsis litteris* do que **ele**:: passava no quadro... então o aluno que não pudesse reproduzir com todas as letras o chamado de/**ele** chamava de ARco-Íris porque **ele** escrevia com giz de várias cores o aluno que não pudesse reproduzir aquilo no quadro não... era um aluno apto...

17)P.: uhum

18)E.: e:: uma boa parte da turma ficou em exame com **ele**... com esta condição porque não conseguiam reproduzir as ideias/as ideias não as/as/os textos que **ele** colocava no quadro... e essa era uma reprodução acrílica isso me marcou de forma negativa porque eu disse olha a única coisa que eu não quero ser SE amanhã ou depois eu optar pela docência é... um modelo de **professor** como **este**... que é **um sujeito** que não me acrescentou EM nada pelo contrário... é/eu tomo até hoje como exemplo como um **MAU exemplo** de um **professor**... então são dois extremos a/é/me parece que essas é/é/isso foi o que MAIS marcou durante o curso da faculdade... **OS professores... eles** realmente FA-zem a diferença dentro de um curso

Ao ser perguntado sobre os pontos marcantes de sua graduação, o entrevistado menciona seus professores. Nesse segmento, notamos que a referência ocorre inicialmente pelo substantivo *professores*, referindo-se de maneira genérica a estes, e, em seguida, pelos substantivos *professora* e *professor*,

referindo-se a pessoas específicas. A maneira como organiza o texto permite identificarmos uma classificação entre bons professores e maus professores.

O professor a que se refere o entrevistado é classificado como um modelo a não ser seguido, uma vez que possuía uma visão tecnicista da docência, por cobrar dos alunos uma reprodução do que era passado em aula. A esse posicionamento o entrevistado opõe-se e deixa claro que, desde a época de estudante, discordava de tal metodologia, indicando a visão da docência como uma profissão que deve auxiliar na formação crítica do aluno e, para tanto, deve partir de um posicionamento que estimule a reflexão e não a reprodução de conteúdos.

- Referência aos alunos:

Exemplo 31:

56) (...)a maior contribuição que eu tenho no meu exercício da docência que é a minha necessidade de RE-pensar a minha própria prática minha própria prática como professor minha própria prática como como advogado mas sobretudo aquele/aquele conhecimento que eu auferi e que eu de repente compartilhei com os alunos em determinado semestre que pode já não servir pro próximo e que vai me exigir recompor porque **CAda turma...** que se apresenta diante de mim é um desafio diferente... porque cada Aluno tem a sua história tem a sua/tem a sua bagagem tem os seus problemas tem as suas qualidades e::: aquilo tudo muda como muda diuturnamente a nossa vida... então... a cada semestre há/o desafio se renova... porque eu não sei que perfil de alunos eu vou encontrar... eu não sei COmo eu vou trabalhar... talvez aquilo que tenha servido num semestre no outro já não sirva mais... e muitas vezes É exatamente isso... a forma como eu tratei determinada matéria ou como eu como eu como eu/como eu busquei interagir... com eles em determinado semestre em outro talvez tenha que ser completamente diferente então isso É desafiador...

Nesse trecho, é possível identificarmos um dos elementos do trabalho do professor referidos por Machado (2009) ao definir o trabalho docente, qual seja, o *outro*, expresso no texto pelo alunado. O entrevistado faz menção aos alunos, referindo-se ora a *alunos*, ora à *turma*, ora a *eles*, apontando-os como o principal fator da profissão docente que faz com que E repense sua prática profissional.

Ao afirmar que os alunos possuem características próprias, como seus problemas, suas histórias de vida e suas habilidades, o entrevistado reconhece ser esse um fator que torna o trabalho docente desafiador e que não o deixa na zona de conforto.

Assim, tais passagens demonstram que o professor possui claramente a percepção da complexidade do trabalho docente, sobretudo em virtude de não saber

como deverá proceder por ter como um dos principais elementos de interação o aluno (*porque eu não sei que perfil de alunos eu vou encontrar... eu não sei COMO eu vou trabalhar...*). Em vista disso, E tem a percepção da docência como uma profissão imprevisível.

Para finalizar, trazemos um excerto que demonstra a referência aos principais actantes colocados em cena no texto, quais sejam, aluno e professor, a fim de apresentarmos a perspectiva do entrevistado sobre ambos.

Exemplo 32:

60) (...) **o professor** infelizmente **ele** é::: uma tem hoje uma/exerce uma profissão que é extremamente vilipendiada... porque::: a/o/se criou um equívoco e justamente isso me incentiva de muitas faculdades de muitas instituições de muitas escolas de ensino fundamental de muitas escolas de ensino médio muitas escola de/de::: ã::: enfim de nível superior... que é o clientelismo... este é um problema... **o aluno** é **cliente consumidor** portanto **ele cliente** sempre tem razão o **consumidor** deve ter razão quando as coisas não vão bem com Ele... a culpa não é **dele**... a culpa é de outras pessoas... qual é a primeira pessoa a pessoa que está mais próxima **dele**? **O professor** então a culpa é do **professor**... essa transferência de responsabilidade é muito::: ela é/ela é nefasta por quê? porque **a pessoa** não assume a sua própria condição de sujeito no mundo... porque **ela** so/sempe transfere a responsabilidade... **ela** SEMpre busca no OUTro algo que é uma definição de repente **dela** mesma ah eu não entendi tal coisa não é porque eu não estudei ou porque eu venho com uma falha lá::: que eu deveria ter estudado mais no ensino médio mais no ensino fundamental eu não entendi alguma coisa porque **aquele sujeito** é um **incompetente** não conseguiu... eu não ah::: o material não ficou no slide... é::: o material não ficou no slide problema é **da pessoa** que deveria ter colocado e disponibilizado o slide... então há nessa relação clientelística que se estabelece entre instituição e **aluno** um problema sério que é a noção de que o/o/o/o **professor** sempre estará errado e **ele** sempre será tratado como obstáculo e há nessa transferência de responsabilidade da **pessoa** para com a instituição da **pessoa** para com o professor da pessoa para com as pessoas que o cercam/que a cercam um segundo fator de descrédito para a profissão porque aí automaticamente a pessoa não se assume... ela não se entende como agente responsável pela sua própria mudança... e ela CRÉ que TUDO aquilo que acontece de bom ou de ruim na vida dela É derivado da conduta **de outros**...

O segmento é relevante porque demonstra o posicionamento de E sobre o trabalho docente. De acordo com a entrevista, a profissão de professor atualmente é menosprezada em função da maneira como é visto o professor hoje. Pelas palavras do entrevistado, ele parece crer que o professor não dispõe da autonomia que merece, posto que os alunos são considerados, pelo sistema de ensino, sobretudo o privado, como clientes (*o aluno é cliente consumidor*), uma vez que pagam pelos

serviços do professor. Em vista disso, os alunos atribuem aos professores o papel do principal responsável pelos seus insucessos.

A referência ao professor é feita pelo substantivo *professor* e também pela expressão *aquele sujeito*, no momento em que E reproduz a fala do aluno que considera o professor como alguém incompetente. Além disso, o professor é mencionado como *a pessoa* que deveria ter agido de determinada forma (*o material não ficou no slide problema é da pessoa que deveria ter colocado e disponibilizado o slide...*), ou seja, mais uma vez E reproduz o posicionamento dos alunos frente aos professores. Torna-se notória, nessa passagem, a visão corrente que há entre os alunos de que o professor é aquele desprovido de competência e, ainda, a realidade do entrevistado de possuir alunos que creem saber como o professor deveria agir.

Quando se refere ao corpo discente, o entrevistado emprega somente duas vezes o substantivo *aluno*; nas demais ocorrências, ele chama-o por *cliente* e *consumidor*, usa os pronomes pessoais *ele* para substituí-los e, ainda, emprega o substantivo *pessoa* seguido do pronome pessoal *ela* para retomá-lo. Dessa forma, constatamos que o entrevistado possui a imagem do estudante como alguém que não assume suas responsabilidades e que as transfere ao professor e à instituição de ensino. Portanto, para E, a postura dos alunos é um dos principais fatores que contribuem para o descrédito ao trabalho docente, justamente por estes transferirem suas responsabilidades para a instituição de ensino e para os professores.

Realizado o levantamento dos protagonistas postos em cena no texto, obtivemos os seguintes números: 40 ocorrências referindo-se a advogados, 29 a profissionais do direito, 57 a professores, 59 a alunos e 25 a instituições de ensino. Em vista disso, concluímos que como principais actantes postos em cena no texto estão, em primeiro lugar, os alunos e, em segundo lugar, os professores. Assim, temos (Figura 5):



Figura 5 – Protagonistas postos em cena.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Com base nesses resultados, reiteramos o fato já destacado de que o entrevistado, em vários momentos da entrevista, fazia referência à docência, não restringindo tal assunto às questões relativas à profissão de professor. Diante do exposto, constatamos que, a respeito do trabalho docente, o principal actante instaurado no texto é o aluno.

Passemos à análise do nível enunciativo.

4.3 Nível enunciativo

No nível enunciativo, são estudados os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, expressos por diferentes unidades linguísticas. Dentre tais unidades, estão as marcas de pessoa, os dêiticos de lugar e de espaço, os marcadores de inserção de vozes, os modalizadores do enunciado e os modalizadores pragmáticos. Nesta etapa, analisaremos as marcas de pessoa e os modalizadores do enunciado.

4.3.1 Marcas de pessoa

Quanto às pessoas do discurso, constatamos a predominância da primeira pessoa do singular. Em vista disso, iremos nos deter nos dêiticos de pessoa *eu* que

constam no texto da entrevista, por acreditarmos que tal estudo nos auxiliará a identificar qual dos papéis sociais do entrevistado predomina no texto.

O levantamento do dêitico *eu* demonstrou que o entrevistado coloca-se no discurso em diferentes papéis enunciativos: como aluno de graduação em Direito, como aluno de mestrado, como advogado e como professor. Vejamos.

- Papel de estudante de graduação:

Exemplo 33:

19) P.: uhum e::: a questão dos subsídios pra prática profissional tu acha que a graduação atendeu nesse sentido?

20) E.: a graduação não a-ten-deu nem atende... a busca que o::: estudante deve fazer fora é algo essencial e assim aconteceu comigo porque o/o estágio que eu fiz as disciplinas de caráter prático que eu fiz durante a faculdade que eu cursei durante a faculdade durante quatro semestres NÃO teriam sido suficientes se eu tivesse ficado apenas dentro da faculdade... por sorte ou::: enfim por decorrência desta minha vida eu tinha atividade fora que me permitia ampliar e estudar mais e/e assim fazer esta conciliação entre teoria e prática agora o que a faculdade oferecia e bem assim o que ela/ o que as faculdade de maneira geral ainda oferecem hoje é no meu ver insuficiente para aquilo que o acadêmico terá que enfrentar amanhã ou depois

Nessa passagem, identificamos o dêitico de pessoa *eu* referindo-se ao entrevistado enquanto estudante de graduação. Essa marca linguística era esperada pela maneira como a pesquisadora propôs a questão, afinal, ela remontou ao período de estudante do entrevistado, solicitando a ele que falasse sobre sua graduação.

Notamos, entretanto, que o entrevistado intercala a terceira pessoa do singular com a primeira pessoa do singular, referindo-se ao estudante. Dito de outro modo, o entrevistado inicia seu turno falando como professor (*a busca que o::: estudante deve fazer fora é algo essencial*), para depois se colocar como aluno de graduação (*o estágio que eu fiz as disciplinas de caráter prático que eu fiz durante a faculdade que eu cursei durante a faculdade durante quatro semestres NÃO teriam sido suficientes se eu tivesse ficado apenas dentro da faculdade*). Ao final do turno, ele retorna ao papel de professor novamente trazendo a terceira pessoa (*o acadêmico*) para o discurso (*o que as faculdade de maneira geral ainda oferecem hoje é no meu ver insuficiente para aquilo que o acadêmico terá que enfrentar amanhã ou depois*).

- Papel de aluno de mestrado:

Exemplo 34:

34) **eu** com/eu comecei a gostar de filosofia no mestRAdo... porque aí **eu** fui entender a filosofia...quer dizer fui entender/fui começar a realmente () porque **eu** tive um professor no mestrado que é a maior auto/creio que a maior autoridade do mundo sobre Hegel (...) Ele chegava à aula e dizia bem hoje nós vamos debater a função filosófica dos semÁforos... pra quê que existe um semáforo? qual é a diferença/qual é a diferença por que que vocês respeitam o semáforo? e por que se/por que se â/se faz aquelas convenções do amarelo do verde do vermelho?... e a partir daí... ele conectava com o discurso dos teóricos dos filósofos e começava a fazer isso dentro da sala de aula... e isso acaba realmente empolgando porque **o/o aluno que é apaixonado por determinada disciplina** ou que se torna apaixonado por determinada área do conhecimento ele tem vontade de ir atrás...

Nesse segmento, E assume o papel enunciativo de aluno de mestrado. Ao se referir a um professor em especial que teve no mestrado, o entrevistado coloca-se como aluno no enunciado, destacando as ações do professor em relação à turma. A seguir, de maneira semelhante às passagens anteriores, há a menção ao aluno. Todavia, o diferencial é que, ao trazer o acadêmico, ele terceiriza sua opinião para *ele*. Assim, ao dizer: *“o aluno que é apaixonado por determinada disciplina ou que se torna apaixonado por determinada área do conhecimento ele tem vontade de ir atrás...”*, o entrevistado projeta que seus alunos tenham determinada atitude, a partir de sua experiência pessoal. Devido a isso, o entrevistado novamente expõe sua perspectiva de professor na sua fala.

- Papel de advogado:

Exemplo 35:

21) P.: uhum e sobre as tuas dificuldades assim tu/claro tu fez o caminho meio inverso né parece que começou trabalhando antes depois foi estudar as tuas dificuldades nessa questão profissional assim... quais foram?

22) E.: as dificuldades sobretudo deco/deco/decorreram no MEU caso... da:: do fato de que por ter sido um pouco autodidata... **eu** acabei:: tendo que a/acertar a partir dos meus erros quer dizer ainda que **eu** tivesse o meu pai ele/ele não/ele não â:: me acompanhou durante a faculdade no sentido de... estar ali do meu lado:: â discutindo nós é:: porque ele também havi/ele tinha as tarefas dele então **eu** acabei em muitos casos tendo que aprender comigo com/com/é/com/com/com os meus próprios erros... agora a dificuldade maior que **EU vi** que **eu notei** e que eu/que eu/que **eu sinto** é que **os acadêmicos** eles não conseguem e isso aconteceu comigo em/EM certa medida... **os acadêmicos** não conseguem é:: ter acesso aos principais aplicadores do direito como juí::zes como promoto::res... como desembargado::res como ministros e:: fica tudo muito distante fica tudo muito:: muito etéreo...

Nos pares conversacionais expostos, a pesquisadora questiona E sobre suas dificuldades no início da sua carreira de advogado. Portanto, era esperado que ele assumisse, em sua fala, o papel de advogado e, de fato, foi o que aconteceu, consoante podemos confirmar pelo excerto: *eu acabei:: tendo que a/acertar a partir dos meus erros quer dizer ainda que eu tivesse o meu pai ele/ele não/ele não ã:: me acompanhou durante a faculdade no sentido de... estar ali do meu lado (...)*. Contudo, no decorrer do segmento, o entrevistado introduz um dêitico de pessoa *eu* cuja referência é ao professor Leandro. Em outras palavras, o entrevistado passa de advogado a professor, pois, ao partir de seu sentimento passado de quando estava no início da profissão (*a dificuldade maior que EU vi que eu notei*) a um sentimento presente a respeito dos acadêmicos, ele assume o papel de professor (*e que eu/que eu/que eu sinto é que os acadêmicos eles não conseguem e isso aconteceu comigo em/EM certa medida... os acadêmicos não conseguem é:: ter acesso aos principais aplicadores do direito*). Neste trecho, a estrutura assemelha-se à do exemplo anterior, em que o entrevistado passa da primeira pessoa do singular para a terceira pessoa, referindo-se ao estudante.

- Papel de professor:

Exemplo 36:

55) P.: uhum e o que que mais te chama a atenção na carreira docente?

56) E.: a maior contribuição que eu tenho no meu exercício da docência que é a minha necessidade de RE-pensar a minha própria prática minha própria prática como professor minha própria prática como advogado mas sobretudo aquele/aquele conhecimento que eu auferi e que eu de repente compartilhei com os alunos em determinado semestre que pode já não servir pro próximo e que vai me exigir recompor porque Cada turma... que se apresenta diante de mim é um desafio diferente... porque cada Aluno tem a sua história tem a sua/tem a sua bagagem tem os seus problemas tem as suas qualidades e:: aquilo tudo muda como muda diuturnamente a nossa vida... então... a cada semestre há/o desafio se renova... porque eu não sei que perfil de alunos eu vou encontrar... eu não sei COmo eu vou trabalhar... talvez aquilo que tenha servido num semestre no outro já não sirva mais... e muitas vezes É exatamente isso... a forma como eu tratei determinada matéria ou como eu como eu como eu/como eu busquei interagir... com eles em determinado semestre em outro talvez tenha que ser completamente diferente então isso É desafiador...

O trecho foi extraído da parte final da entrevista, ou seja, do momento em que a pesquisadora deu ênfase a questões referentes à carreira docente. Por essa

razão, era esperado que predominasse o papel de professor, conforme pudemos constatar pelo levantamento das marcas de pessoa *eu*, referindo-se ao docente Leandro.

Diferentemente dos outros momentos da entrevista, em que o entrevistado oscila dos papéis de estudante (de graduação e de mestrado) e de advogado para o de professor, nesta etapa, não há troca de papéis. Isto é, enquanto nas demais passagens o entrevistado passava de aluno a professor ou de advogado a professor, aqui o entrevistado não troca do papel de professor para o de advogado. Queremos dizer, com isso, que o entrevistado assume, nesses trechos, o papel de professor.

Por fim, destacamos a presença do pronome de primeira pessoa com valor genérico:

Exemplo 37:

34) (...) hoje o/o direito ele/ele está para além DO conhecimento jurídico o direito ele diaLOga e necessita CAda VEZ mais desta ã/ã interpretação com outras áreas do conhecimento... e::: para que **eu** possa dialogar com um *minimum*... responsável... **eu** preciso ter... também essa qualificação quer dizer o acadêmico não tem muitas vezes essa noção ele acha que ao fazer o curso de direito ele a/ele apresenta ou/ou já tem uma qualificação completa e/e às vezes até deprecia aquelas ca/aquelas disciplinas formativas lá do início... e eu também fiz isso... mas o que que **eu** vou usar sociologia:::? pra que **eu** vou utili/economi:::a política históric/teoria do Esta:::do enfim e tudo isso acaba depois se revelando necessário acaba/acaba se revelando necessário... (...)

Nesse excerto, há um dêitico de pessoa que se refere ao entrevistado enquanto aluno (*e eu também fiz isso...*); já nas demais ocorrências, há o emprego do *eu* com valor genérico (*mas o que que eu vou usar sociologia:::? pra que eu vou utili/economi:::a política históric/teoria do Esta:::do*). Ao se valer desse recurso, o entrevistado procura apresentar seu ponto de vista de professor a respeito dos alunos de Direito que não têm consciência da importância das disciplinas propedêuticas. Ao afirmar “*para que eu possa dialogar com um minimum... responsável... eu preciso ter... também essa qualificação*” o entrevistado, ao dizer *eu*, não está se referindo a si, pessoa Leandro, mas a todos os profissionais do Direito. Em seguida, assim como fez nas demais passagens, o entrevistado faz referência ao aluno de Direito (*o acadêmico não tem muitas vezes essa noção ele*

acha que ao fazer o curso de direito ele a/ele apresenta ou/ou já tem uma qualificação completa), mais uma vez trazendo seu ponto de vista de professor.

Diante da análise dos dêiticos de pessoa e das marcas de pessoa, constatamos que prevalece, no decorrer na entrevista, o papel social de professor, o que, a nosso ver, está relacionado ao papel social da interlocutora do entrevistado, qual seja, o de aluna de Direito. Mesmo nas passagens em que E apresenta sua experiência particular, colocando-se no texto como aluno de graduação, aluno de mestrado ou como advogado, ele faz tais referências para em seguida projetar o acadêmico de Direito hoje, em sua perspectiva. Isto é, nos momentos em que o entrevistado se coloca no enunciado como advogado ou aluno, ele assume também o papel social de professor. Isso evidencia que E se reconhece como tal e, portanto, não considera o exercício desse ofício uma situação transitória, mas sim como sua efetiva profissão.

4.3.2. Modalizações

Conforme vimos no Capítulo 3, os modalizadores do enunciado são entendidos como as unidades linguísticas que expressam a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo enunciado. Dessa forma, a partir das representações do mundo físico, objetivo e subjetivo, há as modalizações lógicas, deônticas e apreciativas, respectivamente.

As modalizações lógicas consistem em avaliações dos enunciados realizadas a partir de conhecimentos organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo (BRONCKART, 2012). Em vista disso, essas modalizações referem-se às condições de verdade de um fato, englobando fatos certos, possíveis e eventuais. Assim, elas podem expressar certeza e convicção, bem como hesitação e dúvida sobre dado enunciado. Na entrevista, há a incidência de modalizações lógicas.

Exemplo 38:

18) (...) então são dois extremos a/é/me parece que essas é/é/isso foi o que MAIS marcou durante o curso da faculdade... OS professores... eles **realmente** FA-zem a diferença dentro de um curso

Exemplo 39:

26) (...)eu/eu/eu vi na/eu vi na/na/na/no estudo ou na continuação do estudo... **exatamente** uma::: uma/um/digamos assim uma realização para além da advocacia... e::: de certo modo até como::: uma::: qualificação pro meu argumento dentro da profissão... uma qualificação do meu discurso... e::: uma qualificação da minha prática... porque::: **eu tenho certeza de que... a:::/a::/eu/eu/eu queria sair do lugar comum então para sair do lugar comum eu precisaria ter um diferencial...** diferencial na docência um diferencial na minha própria vida (...)

Exemplo 40:

28) (...) **é óbvio que...** quando se qualifica o discurso... né::: se obtém uma respeitabilidade maior... e::: portanto... se obtém um diferencial dentro do mercado (...)

Exemplo 41:

56) (...) a cada semestre há/o desafio se renova... porque **eu não sei** que perfil de alunos eu vou encontrar... **eu não sei** COmo eu vou trabalhar... **talvez** aquilo que tenha servido num semestre no outro já não sirva mais... e muitas vezes É **exatamente** isso... a forma como eu tratei determinada matéria ou como eu como eu como eu/como eu busquei interagir... com eles em determinado semestre em outro **talvez** tenha que ser completamente diferente

Exemplo 42:

26) E.: não tem preço... a gente ganha **claro ganha a gente** quer ganhar claro **que quer ganhar**... agora... esta/esta oportunidade ela É ímpar... ela é ímpar... e eu tenho a grande satisfação de poder ser advogado e poder ser professor... de ser palestrante poder conversar com os colegas...ou::: estar conversando com os colegas... ontem eu estava em ((cita nome da cidade))... na próxima semana eu vou estar em ((cita nome da cidade))... SEMpre... envolVIdo com a Ordem dos Advogados do Brasil envolVIdo com a advocacia faLANdo para advogados discuTINdo com advogados com esse objeto que é::: a ideia... principal que é::: **exatamente** fazer é::: enfim fazer valer esse amor pela justiça

Os excertos retirados do texto do entrevistado demonstram seu grau de certeza sobre os tópicos discutidos. No turno 18, o entrevistado relembra os professores que o marcaram na época da graduação. Para tanto, ele refere-se a dois especificamente, um classificado por ele como bom professor e outro como mau

professor. Ao final, ele apresenta uma constatação acerca da importância dos professores para os alunos em seus estudos, expresso pelo modalizador *realmente*.

No exemplo 42, há a convicção do entrevistado sobre a necessidade de dar continuidade a seus estudos para sua realização pessoal. Inicialmente parece tratar-se de um sentimento particular; entretanto, no decorrer do segmento, é notória a referência ao fato de que cursar pós-graduação traz ao profissional um diferencial. Ao dizer “*é óbvio que quando se qualifica o discurso... né::: se obtém uma respeitabilidade maior*”, fica evidente o fato presente na sociedade atual de que a pós-graduação, sobretudo o mestrado, garante ao profissional uma visibilidade maior e uma respeitabilidade maior, tornando-se necessário no contexto do ensino superior, do qual faz parte o entrevistado.

No exemplo 41, o entrevistado demonstra que, ao início do semestre letivo, não tem certeza sobre a forma como irá trabalhar com os alunos porque não sabe qual é o perfil da turma que encontrará. O modalizador *talvez* indica, em seus dois empregos, que o entrevistado se refere a uma maneira provável de como conduzirá as aulas. Destacamos que a certeza de E é sobre a imprevisibilidade da sua profissão (*e muitas vezes é exatamente isso*); assim, as modalizações lógicas empregadas nessa passagem são baseadas no mundo objetivo de E.

No exemplo 42, ao usar o modalizador *claro* repetidamente na expressão: “*a gente ganha claro ganha a gente quer ganhar claro que quer ganhar...*”, o entrevistado exprime um fato concreto do mundo objetivo: o desejo que os trabalhadores têm de serem remunerados por seu trabalho. Essa afirmação é feita com o propósito de deixar explícito que o entrevistado deseja ser remunerado, mas que a recompensa maior é a gratidão e a possibilidade de fazer o bem àqueles que procuram pelos seus serviços, conforme notamos pela expressão “*não tem preço*”.

As modalizações deônticas, por sua vez, são avaliações do conteúdo temático a partir dos valores, das opiniões e das regras que constituem o mundo social. O conteúdo é do domínio do direito, das normas, da obrigação social e, portanto, expressam uma necessidade (BRONCKART, 2012). Assim, temos:

Exemplo 43:

32) E.: o profissional do direito hoje Karol **ele precisa ter uma formação para além do direito...** na verdade o próprio Habermas já dizia que o/o

conhecimento jurídico é mui/é muito pobre ou seja **é preciso que** a pessoa tenha hoje um/ã/ã/ incursões em outras áreas do conhecimento humano...

No exemplo 43, o entrevistado refere-se à necessidade do profissional do Direito não se limitar aos livros jurídicos, conforme observamos por meio do uso dos modalizadores *ele precisa* e *é preciso que*. Podemos entender que, nessa passagem, prevalece a fala de E, na medida em que ele apresenta, em sua perspectiva, as necessidades que os profissionais do Direito têm. Em outras palavras, o entrevistado traz seu ponto de vista de professor por referir-se ao que é preciso na formação do profissional do Direito.

Exemplo 44:

54) (...) então os dois primeiros semestres enquanto não caiu a minha ficha sobre o/a/a/a/que eu/eu deveria ser difer/eu deveria fazer/eu deveria ser diferente deveria agir de maneira diferente se eu quisesse realmente... alcanÇAR o/o objetivo **que deve** alcançar **o professor que é isto de sensibilizar e fazer as as pessoas se apaixonarem... pel/pela ciência por aquela** ciência por aquela disciplina enfim por aquele conhecimento

Neste segmento, o entrevistado expressa o objetivo que, segundo ele, deve atingir o professor. Há, nesse caso, a representação do professor como alguém que tem o papel de sensibilizar os alunos de modo a fazê-los interessarem-se pela disciplina ministrada e, por conseguinte, pelo conhecimento.

Quanto às modalizações apreciativas, essas indicam juízos de valor e portanto, referem-se a uma avaliação subjetiva do entrevistado. Nos enunciados transcritos a seguir, E expressa sua opinião valorativa sobre o trabalho do professor:

Exemplo 45:

60) (...)o professor **infelizmente** ele é::: uma tem hoje uma/exerce uma profissão que **é extremamente vilipendiada**... porque::: a/o/se criou um equívoco e justamente isso me incentiva de muitas faculdades de muitas instituições de muitas escolas de ensino fundamental de muitas escolas de ensino médio muitas escola de/de::: ã::: enfim de nível superior... que é o clientelismo... **este é um problema...**

Nesta passagem, o entrevistado deixa claro, por meio do emprego do adjetivo *vilipendiada*, acompanhado do advérbio de intensidade *extremamente*, que a profissão de professor é atualmente menosprezada. Já pelo uso do modalizador *infelizmente*, o entrevistado evidencia seu posicionamento de que discorda dessa

situação e de que lamenta que o magistério esteja nessa condição de desrespeito. Ainda nesse excerto, o entrevistado refere-se ao clientelismo, o que, para ele, é considerado um problema, deixando evidente seu posicionamento de que considera esse um fator negativo que contribui para a perda da credibilidade da profissão docente.

Exemplo 46:

54) (...) Nós tínhamos profissionais que eram bons nas suas áreas que utilizavam o magistério por bico... e de certo modo eu pensav/eu cheguei a pensar assim também... então () o magistério vou ganhar uns pilinha a mais tal tomar uma cervejinha né nessa situação era um bico né era um bico vou lá uma vez por semana vou lá duas vezes por semana tá tá bem tá resolvido... **mas isso é uma forma muito pequena de pensar e hoje é inadmissível...**

Em seguida, o entrevistado faz referência ao fato de profissionais da área jurídica procurarem o magistério como um “bico”, ou seja, como uma forma de ganhar uma renda a mais sem levar tal ofício a sério. Em seguida, assume que pensou dessa forma, mas, por meio do adjetivo *inadmissível* e da expressão “*isso é uma forma muito pequena de pensar*”, expressa sua opinião atual de que não se pode considerar a profissão docente como uma atividade secundária, pois é uma profissão que precisa ser tratada com seriedade.

Exemplo 47:

58) (...)nesse semestre eu fiz essa experiência... bom vamos colocar ali de acordo com o plano ã::: na tal aula será ministrada tal disciplina e no final... então será feito um conjunto de questões teóricas questões práticas se for o caso até mediante análise de de de casos concretos pra::: realmente é/é/ã:::/ã::: **buscar sair dessa::: dessa::: dessa::: maçante condição** que é a aula expositiva dialogada né JÁ fazia isso mas é que eu fazia de maneira esporádica agora eu fiz como técnica ã::: proposta para todas as aulas (...)

A respeito do modo de trabalho do professor, o entrevistado mostra-se contrário à ideia de aulas expositivas, na medida em que usa o adjetivo *maçante* para qualificar esse tipo de aula. Na visão do entrevistado, o professor deve recorrer a diferentes maneiras de dar aula, que não somente de forma expositiva, pois considera que essa metodologia não é a mais adequada para prender a atenção do aluno.

Realizada a análise dos níveis organizacional e enunciativo, passemos ao nível semântico.

4.4. Nível semântico

Para Bronckart e Machado (2004), as representações sobre o agir são construídas por meio da linguagem. Por essa razão, iremos nos valer, neste momento, da interpretação da rede discursiva do entrevistado, a fim de apreendermos as representações que ele apresenta sobre o trabalho docente. Para tanto, procuraremos responder às questões propostas na presente pesquisa, a partir da retomada de aspectos importantes, já levantados nos níveis organizacional e enunciativo:

Quais papéis sociais do entrevistado predominam em seu texto?

Ao estudarmos o plano global do texto, percebemos a relação de assimetria entre o produtor e a coprodutora. Isso se justifica principalmente pelo gênero textual entrevista que tem por característica ser assimétrica, na medida em que um dos participantes se propõe a fornecer informações, ao passo que o outro procura fazer os questionamentos. Ademais, acreditamos que essa disparidade entre os turnos de fala se deve não só pela temática da entrevista, que versava sobre sua trajetória pessoal e profissional, mas também pelo local onde se realizou a produção do texto, qual seja, a instituição de ensino em que leciona o entrevistado e estuda a pesquisadora. Nessas circunstâncias, sobressaíram-se os papéis sociais de professor e de aluna.

Ademais, o modo despojado pelo qual o entrevistado se referiu à pesquisadora ao longo da entrevista, chamando-a por seu apelido e empregando a segunda pessoa do plural (nós), incluindo-a como integrante da seara jurídica, também evidenciam que o entrevistado possuía a visão da pesquisadora, predominantemente, como aluna do curso de Direito.

Corroboramos a premissa de que prevaleceu o papel social de professor a análise das marcas de pessoa, no nível enunciativo. Além da referência expressa ao papel enunciativo de professor, também a corrente menção aos alunos demonstrou predominar o papel social de professor. Queremos dizer com isso que, mesmo o entrevistado tendo assumido variados papéis enunciativos, tais como o de advogado

e o de estudante, por exemplo, ele assim o fazia para, em seguida, projetar como deve agir ou o que precisa ter o aluno para ser um bom profissional, apresentando, dessa forma, seu posicionamento como professor. Essa mesma ideia é confirmada a partir da identificação das modalizações deônticas no texto de E. Ao valer-se delas, ele apresentou as necessidades que acredita que os estudantes têm e, dessa forma, falou sob a perspectiva de professor. Diante disso, cremos que predominou no texto analisado o papel social de professor.

Quais os actantes do trabalho docente são instaurados no texto?

Ao estudar os mecanismos de coesão nominal, identificamos como principais actantes do trabalho docente, em primeiro lugar, os alunos e, em segundo lugar, os professores.

Para Bronckart e Machado (2004), o termo *actante* é empregado para se referir a qualquer pessoa implicada no agir. Os actantes, por sua vez, são classificados em atores e agentes. O ator é aquele sujeito considerado fonte de um processo e sob o qual podem ser atribuídas capacidades, motivos e intenções e, principalmente, aquele que assume responsabilidade sobre o agir. Já o agente é entendido como aquele que não assume responsabilidades e que não tem intenções, motivos e capacidades.

Diante dessas considerações, notamos que o entrevistado considera como bom professor aquele entendido por nós como *ator* e que, portanto, assume sua responsabilidade e possui motivos, intenções e capacidades para agir. Observemos a passagem a seguir:

Exemplo 48:

54) (...) então os dois primeiros semestres enquanto não caiu a minha ficha sobre o/a/a/a/que eu/eu deveria ser difer/**eu deveria fazer/eu deveria ser diferente deveria agir de maneira diferente se eu quisesse realmente... alcanÇAR o/o objetivo que deve alcançar o professor que é isto de sensibilizar e fazer as as pessoas se apaixonarem... pel/pela ciência por aquela ciência por aquela disciplina enfim por aquele conhecimento...** e:::... e tanto é que pensei em desistir eu disse ah eu não vou ser a/não vou ser professor... **não vou ser mais professor não tem cabiment/não tenho capacidade pra isso** ã::: MAS graças à persistência do MEU do MEU coordenador de então... grande amigo meu até hoje... que disse não ((nome do professor entrevistado)) tu vais ficar eu quero que tu fiques **tu tens capacidade tu tens conhecimento** terás/estás te preparando agora tu ingressarás no mestrado terás mais disciplinas sobre isso né sobre metodologia do ensino sobre metodo/ã/enfim metodologia do ensino superior metodologia do ensino jurídico é::: eu creio que tu podes

fazer/podes realmente fazer bem e A partir daí eu acabei também me digamos assim ã::ã:: emergindo na/na/na... NA pedagogia em SI... é:: pedi livros pra minha mãe fui pesquisar fui pra/fui pra/ fui pra/ fui pras universidades pra ((nome da instituição de ensino)) pra ((nome da instituição de ensino)) pra ((nome da instituição de ensino)) em ((nome da cidade)) começar a ler livros de pedagogia pedagogia universitária... é::/é::/é:: como se fa/como enfim fazer para ser um bom professor... porque:: a:: até então nós tínhamos mui/muitas muitas falhas na formação pedagógica específica formação didática... por quê? nós tínhamos o quê? nós tínhamos profissionais que eram bons nas suas áreas que utilizavam o magistério por bico... e de certo modo eu pensav/eu cheguei a pensar assim também... então () o magistério vou ganhar uns pilinha a mais tal tomar uma cervejinha né nessa situação era um bico né era um bico vou lá uma vez por semana vou lá duas vezes por semana tá tá bem tá resolvido... mas isso é uma forma muito pequena de pensar e hoje é inadmissível... porque a espec/a especialização eXlge que realmente a pessoa SEja professor e não apenas esTEja professor... então:: eu remei muito no início da minha da minha do meu magistério ã:: superior por conta disso porque eu:: ã:: também vinha da da visão daquelas pessoas que eu VI na faculdade e que eram professores da faculdade e que eram advogados juízes promotores e que estavam professores... nenhum deles TEve uma formação pedagógica talvez um que outro... mas não era esse o objetivo não era esse não era esse o propósito o sujeito ia ser professor porque ele era bom profissional e de repente se achava que na época ele deveria deveria então transmitir ou auxiliar os acadêmicos os alunos pra fazer isso daí... a exigência de formação continuada... mestra::do doutora::do pós-doutora::do pesQUIsa SÉ::ria né isso vem depois isso vem depois com a nova lei de diretrizes e bases com ã/a estruturação mais SÉria do ensino (...)

A partir do excerto apresentado, podemos interpretar que o entrevistado, ao ingressar na docência, considerava o professor como *agente*, ou seja, como alguém desprovido de responsabilidade. Isso se confirma quando diz que ele *também* vinha da visão daqueles professores que não se assumiam professores (*eu:: ã:: também vinha da da visão daquelas pessoas que eu VI na faculdade que eram professores da faculdade e que eram advogados juízes promotores e que estavam professores...*). Pela sua fala, podemos entender que E, no início de seu magistério, notou que o professor precisa assumir sua responsabilidade com a profissão e ter capacidade, finalidades e intenções com o seu agir. Em nossa interpretação, E constatou que o professor deve ser *ator*.

O exemplo 48 permite-nos depreender também que E considerou a possibilidade de desistir da carreira por acreditar que não possuía a capacidade necessária para exercer a docência (*eu deveria fazer/eu deveria ser diferente deveria agir de maneira diferente se eu quisesse realmente... alcanÇAR o/o objetivo que deve alcançar o professor que é isto de sensibilizar e fazer as as pessoas se*

apaixonarem... pel/pela ciência por aquela ciência por aquela disciplina enfim por aquele conhecimento... e:::... e tanto é que pensei em desistir eu disse ah eu não vou ser a/não vou ser professor... não vou ser mais professor não tem cabiment/não tenho capacidade pra isso). Essa passagem demonstra que o entrevistado sentiu a necessidade de repensar sua atuação prática, para que pudesse ser um bom professor e atingir as finalidades do trabalho docente. Essa constatação, aliada à percepção inicial de E sobre a docência, de que bastava ter domínio sobre o conteúdo para que estivesse apto a ensinar, permite interpretarmos que houve mudança na perspectiva do entrevistado sobre o professor, passando da ideia de um professor agente para a de um professor ator.

O entrevistado parece reconhecer a existência de professores como agentes, todavia, quando assim o faz, coloca-se distanciado deles:

Exemplo 49:

34) (...) **é preciso que o/que os professores** que trabalham com essas disciplinas... é sensibilizem os alunos da importância PRÁTICA disso... o que às vezes é falho...**o professor chega lá** despeja sua matéria e não consegue fazer um link daquilo com a realidade (...)

Ao dizer o que os professores devem fazer, referindo-se a eles em terceira pessoa, notamos que o entrevistado se coloca distanciado do professor considerado agente, ao passo que, ao fazer alusão à sua atuação prática, entendemos que E se representa como professor ator.

Exemplo 50:

58) E.:o meu o meu plano é apresentado sempre antes do início do semestre... agora ele vai se adaptando ao longo do/das aulas de acordo com::: o andar e sobretudo de acordo com aquilo que::: **eu vou::: obtendo no feedback com com os alunos...**eu::: **eu cheguei à conclusão** neste semestre eu/em que eu utilizei uma técnica... que não utilizava nos semestres anteriores que é a técnica de dividir a aula em duas partes uma parte teórica e uma parte prática que até então eu::: fazia aulas aulas aulas aulas aulas aulas em cima de conhecimentos teóricos... né e depois... e depois aí... **e depois aí eu pensava algumas questões de revisão algumas questões de aplicação prática** algumas questões que pudessem é::: enfim colocar o aluno diante daquela realidade agora não agora eu tenho nesse semestre eu fiz essa experiência... bom vamos colocar ali de acordo com o plano ã::: na tal aula será ministrada tal disciplina e no final... então será feito um conjunto de questões teóricas questões práticas se for o caso até mediante análise de de de casos concretos pra::: realmente é/é/ã:::/ã::: buscar sair dessa::: dessa::: dessa::: maçante condição que é a

aula expositiva dialogada né JÁ fazia isso mas é que **eu fazia de maneira esporádica agora eu fiz como técnica ã::: proposta para todas as aulas que antes eu fazia uma vez por semana eu fazia uma a cada duas semanas uma vez por mês enfim né agora eu utilizei como técnica** não é preciso dividir... sabe que existe também um *time* *time* existe uma lapso temporal durante o qual o aluno ainda consegue estar ligado mas depois de passado determinado momento ou **eu utilizo uma técnica diferenciada ou eu realmente vou vou vou EU vou sentir os/os/as dificuldades para isso então VEnho venho adaptando ora uso o slide ora uso o quadro ora usa ã::: ã::: resumo resenha ora usa ã::: análise jurisprudencial o/ora usa análise de autos de processos findos então::: a ideia é fazer um mix de tal sorte que realmente o aluno consiga entender né não só a teoria mas também a sua aplicação prática**

Nessa passagem, E aparenta ser um professor que se responsabiliza pelo processo de ensinar, que observa o retorno da turma sobre as aulas e, conforme a necessidade dos alunos, adapta as atividades a serem aplicadas. Ainda, demonstra ter objetivos bem delineados os quais fundamentam a escolha de sua metodologia de ensino. Em vista disso, entendemos que E é representado como professor ator.

O outro actante do trabalho docente que se destaca na entrevista é o aluno, considerado pelo produtor do texto como agente. Vejamos:

Exemplo 51:

34) hoje o/o direito ele/ele está para além DO conhecimento jurídico o direito ele dialOga e necessita CAda VEZ mais desta ã/ã interpretação com outras áreas do conhecimento... e::: para que eu possa dialogar com um *minimum*... responsável... eu preciso ter... também essa qualificação quer dizer **o acadêmico não tem muitas vezes essa noção ele acha que ao fazer o curso de direito ele a/ele apresenta ou/ou já tem uma qualificação completa** e/e às vezes até deprecia aquelas ca/aquelas disciplinas formativas lá do início...

Exemplo 52:

60) (...) porque **a pessoa não assume a sua própria condição de sujeito no mundo**... porque **ela so/sempe transfere a responsabilidade**... ela SEMpre busca no OUTro algo que é uma definição de repente dela mesma ah eu não entendi tal coisa não é porque eu não estudei ou porque eu venho com uma falha lá::: que eu deveria ter estudado mais no ensino médio mais no ensino fundamental eu não entendi alguma coisa porque **aquele sujeito é um incompetente não conseguiu**... eu não ah::: o material não ficou no slide... é::: o material não ficou no slide problema é **da pessoa que deveria ter colocado e disponibilizado o slide**... então há nessa relação clientelística que se estabelece entre instituição e aluno um problema sério que é a noção de que o/o/o/o professor sempre estará errado e ele sempre será tratado como obstáculo e há **nessa transferência de responsabilidade da pessoa para com a instituição da pessoa para com o professor da pessoa para com as pessoas que o cercam/que a**

cercam um segundo fator de descrédito para a profissão porque aí automaticamente a pessoa não se assume... ela não se entende como agente responsável pela sua própria mudança... e ela CRÊ que TUDO aquilo que acontece de bom ou de ruim na vida dela É derivado da conduta de outros... (...)

Observamos, no exemplo 51, que o aluno é referido por E como alguém que não tem a consciência de que deve ir além daquilo que a graduação oferece. Por afirmar que o aluno deve ter a responsabilidade de complementar seus estudos da graduação em Direito, acreditamos que o aluno é entendido como agente.

No exemplo 52, o entrevistado novamente se refere à falta de comprometimento dos estudantes com o processo de aprendizagem, na medida em que afirma haver uma transferência de responsabilidade dos alunos para os professores. Portanto, cremos ser o aluno entendido como agente, na ótica do entrevistado.

Interessante, nesse mesmo exemplo, é a percepção que os alunos apresentam sobre os professores. De acordo com E, os alunos, em sua grande maioria, consideram os professores como alguém a quem sempre falta algo, a exemplo, falta responsabilidade porque não disponibilizou o slide para o estudante ou falta competência para ensinar e fazer o aluno aprender. Essa postura adotada pelos acadêmicos indica que eles entendem o professor como agente. Com tal posicionamento o entrevistado parece mostrar-se incomodado, afirmando ser esse um dos principais fatores de descrédito para a profissão docente.

Cremos, portanto, que os principais actantes do trabalho docente instaurados no texto são os alunos, representados por E como agentes, e os professores, representados, predominantemente, como atores.

O que caracteriza o trabalho docente na percepção do entrevistado?

Conforme vimos no Capítulo 2, para Machado e Bronckart (2009), o trabalho docente tem por características ser *peçoal, plenamente interacional, mediado por instrumentos, interpessoal, impessoal e transpessoal*. Ainda, o objeto do trabalho docente é entendido pelos autores como a organização de um meio favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Desse modo, o professor deve construir os meios de trabalhos que propiciem o desenvolvimento dos alunos.

A partir da entrevista de E, inferimos que, para ele, o trabalho docente apresenta as seguintes características: é *mediado* por instrumentos; é *interpessoal*,

porque há interação com outrem; é *pessoal*, porque envolve as dimensões do trabalhador; é *impessoal*, porque as instâncias externas influenciam no trabalho; e é *interacional*, porque o trabalhador transforma o meio e é por ele transformado.

O trabalho é, para o entrevistado, uma atividade *mediada por instrumentos*, pois ele afirma que recorre em suas aulas a slides, quadro, jurisprudências, autos de processos, resumos e resenhas:

Exemplo 54:

58) (...) EU vou sentir os/os/as dificuldades para isso então VEnho venho adaptando ora uso o slide ora uso o quadro ora usa ã:: ã:: resumo resenha ora usa ã:: análise jurisprudencial o/ora usa análise de autos de processos findos então:: a ideia é fazer um *mix* de tal sorte que realmente o aluno consiga entender né não só a teoria mas também a sua aplicação prática (...)

Além disso, o trabalho, para ele, parece ser *interpessoal* porque envolve a interação com outrem, com destaque para a interação com o aluno. Por meio da análise dos mecanismos de coesão nominal (exemplo 20), percebemos que o aluno é referenciado como um dos principais fatores que fazem com que o professor repense sua prática, porque, a partir do retorno do estudante sobre as atividades, o professor identifica se precisa reformular ou não sua metodologia.

Em virtude disso, E destaca a imprevisibilidade da profissão de professor, uma vez que, por ter o aluno como o principal participante da interação, não se pode considerar o trabalho docente como algo certo, no qual se sabe exatamente como irá proceder; afinal, embora exista um planejamento, pode ser necessário readaptá-lo. Essa questão foi constatada por meio da análise das modalizações lógicas (exemplo 41) em que E mostrou não ter certeza sobre a forma como deve atuar.

Para o entrevistado, o trabalho docente parece ser também *pessoal*. Isso pode ser observado quando ele se refere ao início de sua atuação no magistério (exemplo 48), pois afirmou que não compreendia o contexto dos alunos, o que o levava a agir de forma inadequada, sem que obtivesse os resultados que ele acreditava ser possível obter. Por sua trajetória particular, acreditava que todos os acadêmicos possuíam as mesmas oportunidades que ele teve enquanto estudante, ideia que, ao longo das aulas, foi refutada.

Também observamos, no texto, a dimensão prática do entrevistado quando disse que se julgou incapaz de exercer o cargo de professor, sobretudo porque não sabia como exercer a prática docente. Tendo isso em vista, ele procurou por leituras que o auxiliassem na sua atividade. Assim, a certeza de que ao ingressar no mestrado teria contato com questões pedagógicas foi a principal razão que o fez permanecer na docência. Isso demonstra que o professor, ao ingressar no magistério, desconhecia a necessidade de conhecimentos específicos da docência e que, ao se deparar com a atividade prática, percebeu que precisaria estudar mais para poder ser um “*bom professor*”, conforme relatou.

Além disso, notamos que o trabalho docente, para E, é *impessoal*, uma vez que sofre a influência de instâncias externas. No estudo do nível organizacional, identificamos que o entrevistado afirmou que o professor exerce uma profissão vilipendiada e destacou que o aluno é considerado cliente (exemplo 32). Dessa forma, ao fazer relação com o Direito, no qual o cliente é considerado a parte hipossuficiente de uma relação contratual e, portanto, na maioria das vezes está com a razão, o entrevistado parece referir-se à postura que as instituições de ensino superior, sobretudo as privadas, adotam em relação aos alunos.

Inferimos que, para E, as instituições de ensino são consideradas influências externas que incidem no trabalho do professor, haja vista que os alunos firmam contratos com as faculdades e, portanto, pagam para terem em troca o serviço de ensino. Por essa razão, as instituições privadas costumam dar especial atenção às cobranças e exigências dos alunos, cabendo ao professor respeitar o posicionamento que emana da instituição de ensino.

Por fim, o trabalho do professor caracteriza-se como *interacional*, na medida em que o trabalhador, ao agir, transforma o meio e é por ele transformado. Essa particularidade é observada na passagem na qual E sustenta que repensa suas aulas e metodologias a partir do *feedback* dos alunos a suas atividades:

Exemplo 55:

56) E.: na carreira docente o que mais me chama a atenção é a NE-ces-si-da-de que nós temos... de::: estarmos continuamente sujeitos e e/e/e/ permeáveis às mudanças às mudanças /às mudanças que o Direito tem às mudanças que a sociedade tem e às mudanças ã::: ã/ã na/no nosso próprio no nosso próprio conhecimento **nós estamos continuamente criticando a nós mesmos** essa é a maior contribuição a maior contribuição que eu

tenho no meu exercício da docência que é a minha **necessidade de RE-pensar a minha própria prática minha própria prática como professor minha própria prática como como advogado** mas sobretudo aquele/aquele conhecimento que eu auferi e que eu **de repente compartilhei com os alunos em determinado semestre que pode já não servir pro próximo** e que vai me exigir recompor porque CAda turma... que se apresenta diante de mim é um desafio diferente... porque cada Aluno tem a sua história tem a sua/tem a sua bagagem tem os seus problemas tem as suas qualidades e:::

Assim sendo, o professor repensa sua prática, o que parece se refletir nos ambientes em que trabalha, seja na sala de aula, seja no escritório de advocacia.

Respondidas as perguntas provenientes de nossos objetivos específicos, tentaremos responder à nossa pergunta central de pesquisa.

Quais as representações que um professor de graduação em Direito, advogado em exercício, apresenta sobre o trabalho docente?

No texto de E, este se mostrou contrário ao posicionamento daqueles professores que consideram a docência como algo secundário. Embora tenha reconhecido já ter adotado esse mesmo posicionamento, entendemos que, atualmente, o entrevistado considera que o trabalho do professor deve ser realizado com seriedade. E, hoje, parece ter a representação do trabalho docente como uma profissão que exige conhecimentos específicos próprios e que necessita que os seus profissionais assumam a responsabilidade com a profissão.

Para o entrevistado, o trabalho docente tem a finalidade de fornecer subsídios para que os alunos sejam os principais responsáveis por seus aprendizados. Dessa forma, E opõe-se às metodologias que visam à reprodução acrítica e ao depósito de conhecimentos nos estudantes e parece acreditar que o papel do professor é o de proporcionar aos estudantes o mínimo de que eles precisam para poderem, de forma autônoma, buscar meios de aprenderem e de se desenvolverem profissionalmente, bem como o de despertar nos acadêmicos o interesse pelas disciplinas. Assim, o trabalho docente é representado como uma profissão na qual os resultados não dependem unicamente do trabalhador professor, haja vista que os alunos também são responsáveis por sua aprendizagem.

Acreditamos ainda que o trabalho docente é representado por E como uma atividade complexa, caracterizada principalmente pela imprevisibilidade. Essa particularidade parece ser considerada pelo entrevistado como um fator positivo,

sendo, a seu ver, um dos fatores que fazem com que os professores cresçam no exercício de suas funções e repensem sobre sua prática profissional.

Por fim, cremos que o entrevistado, em seu texto, representa o trabalho docente como uma profissão que encontra barreiras no tocante à autonomia de seus profissionais, na medida em que outras pessoas, tais como os alunos, costumam dizer como o professor deve agir. Acentua-se essa percepção no contexto de ensino privado, em relação ao qual o entrevistado deixa claro que, em virtude da relação mercantilista existente entre alunos e instituição, o professor, empregado, acaba tendo de atender às exigências de seu empregador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, realizamos a análise textual e discursiva de uma entrevista feita com um professor de graduação em Direito, advogado atuante, a fim de apreender suas representações sobre o trabalho docente. Em vista disso, a entrevista teve por tema central a formação do entrevistado, bem como a sua atuação profissional, com destaque para a docência.

Para tanto, adotamos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Sendo assim, principiámos a análise através da identificação do contexto de produção do texto e, em seguida, nos detivemos nos três níveis de análise propostos pelo ISD, quais sejam, organizacional, enunciativo e semântico.

Sob nossa ótica, tal aporte metodológico mostrou-se satisfatório, uma vez que conseguimos responder a nossas questões de pesquisa e, dessa forma, atender aos objetivos deste estudo. Dessa forma, consideramos que a análise dos níveis supracitados permitiu-nos atribuir ao professor Leandro a representação do trabalho docente como uma profissão que possui um campo de saber próprio, o qual recai sobre *como* proceder. Ademais, identificamos se tratar de um *métier* marcado pela imprevisibilidade, o que, na perspectiva do entrevistado, é um aspecto importante no crescimento do profissional professor. Ainda, constatamos ser a docência, para Leandro, uma profissão cuja autonomia de seus profissionais é questionável, em virtude de que terceiros intervêm na forma de atuação do professor, sobretudo por meio da orientação de como esse deve proceder.

Diante dessas constatações, julgamos pertinente retomar as razões que nos levaram à realização desta pesquisa a fim de apresentarmos as contribuições que acreditamos ter trazido este estudo às discussões que têm sido realizadas sobre o trabalho docente.

Muitos dos estudos realizados sobre a profissão docente apontam para a falta de visibilidade dessa como um trabalho. Em vista disso, não raro, agentes externos à atividade de ensinar costumam sugerir e até mesmo afirmar como o professor deve conduzir suas aulas, o que, por conseguinte, fere a autonomia profissional e dificulta a constituição de um campo de saber próprio do professor. Frente a esse

cenário, houve grande interesse em investigar as representações sobre o trabalho docente que seriam apresentadas por um profissional como Leandro, que, possuindo formação para atuar em determinada área do conhecimento, qual seja, a advocacia, optou por ingressar na docência, mesmo sem a formação específica para tal.

Dadas as circunstâncias nas quais ingressou na docência, observamos que o entrevistado Leandro passou a ocupar o cargo de professor sem a consciência de que seu conhecimento teórico sobre as disciplinas não bastariam. Portanto, ficou nítido que a docência surgiu, para Leandro, como uma oportunidade de aumentar sua renda, sendo considerada por ele “*um bico*”. Em vista disso, percebemos que a profissão docente foi vista como algo secundário, do qual não seria necessário muito esforço, podendo, tranquilamente, conciliá-la com a advocacia, sua profissão primeira.

Todavia, tal ponto de vista modificou-se, a partir do momento em que Leandro, no decorrer de sua atuação como professor, observou que era necessário algo que fosse além do conhecimento do conteúdo a ser ministrado. Ao se deparar com o contexto de sala de aula, o professor identificou que era preciso saber *como* ensinar para que pudesse atingir os objetivos do trabalho do professor, o que o levou a procurar por formação complementar que o auxiliasse na tarefa de ensinar.

Ao assim proceder, entendemos que Leandro começou a se reconhecer professor, fator esse que o levou a discordar da postura adotada por aqueles profissionais que eram advogados, promotores, desembargadores e que possuíam a docência como algo secundário (assim como ele também o fez), sem se considerarem efetivamente professores. Esse posicionamento do entrevistado, aliado aos indícios observados e já mencionados no Capítulo 4, em que predomina, em sua fala, o papel social de professor, demonstram que ele se legitima como tal.

Assim, a mudança de percepção de E sobre a profissão docente que passou de algo secundário à sua profissão efetiva, levada com seriedade e comprometimento, associada à representação do trabalho docente como sendo uma profissão que exige conhecimentos próprios e que necessita que os seus profissionais assumam a responsabilidade com a profissão é, a nosso ver, uma das principais contribuições da nossa pesquisa às discussões sobre o trabalho docente.

Defendemos tal assertiva porque acreditamos serem essas concepções do entrevistado o indício de progresso no que diz respeito ao reconhecimento da profissão de professor, sobretudo, por serem constatações vindas de alguém que, sem formação para a docência e desconsiderando as particularidades dessa área de atuação, imergiu na profissão e com ela aprendeu a valorizá-la e, mais do que isso, aprendeu a reconhecer-se como um professor.

Devemos mencionar, todavia, que essa percepção da profissão docente como um ofício que exige preparo dos profissionais para exercê-lo origina-se em um caso particular, pois, conforme o próprio Leandro referiu, grande parte dos professores atuantes em diferentes áreas do conhecimento possuem dificuldades em se assumirem professores e em reconhecer as particularidades da docência, sendo, essa, na ótica do professor, um dos principais fatores de descrédito para a profissão.

Por fim, julgamos que os resultados de nossa pesquisa foram satisfatórios, pois mesmo que tenhamos investigado as representações de um professor em particular, observamos que, paulatinamente, a docência está sendo reconhecida como um trabalho. Em vista disso, cremos que essa profissão se encaminha para uma perspectiva otimista na medida em que acreditamos haver mais professores como Leandro os quais, independente de terem concomitante à docência outra profissão, se assumem professores e, principalmente, reconhecem na docência um trabalho, razão pela qual atentam para suas particularidades, buscam por preparação profissional e, por conseguinte, contribuem para maior respeitabilidade na profissão.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, p. 35-53. 2004

ARAÚJO, Thiago Cássio D'ávila Araújo. **Conceitos e características da advocacia**. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8324/conceito-e-caracteristicas-da-advocacia>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Calos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2007.

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 26. ed. Brasília, DF: Coordenação de Publicações, 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. Decreto nº 14.343, de 17 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF: 1920. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 jul. 1994. p. 10093.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 6, mar. 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs. e trads.). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____ et al. Manifesto: retomando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygotskiana. Tradução de Anne Marie Speyer. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 64-74, 1996.

_____; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análises de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** São Paulo: Contexto, 2004. p. 130-163.

BUENO, LUZIA. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do Estágio.** 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le journal des psychologues**, Paris, n. 185, 2001. Tradução livre de Kátia Santorun e Suyanna L. Barker. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

_____. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008.

DURHAN, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: público e privado.** São Paulo: Universidade de São Paulo; NUPES, 2003. 42p. (Documento de Trabalho NUPES nº 3/03).

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 10.** Decreto de criação da escola normal. 1835. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%C2%BA10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2014.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892.** Reforma a instrução pública do Estado. Secretaria Geral Parlamentar: 1892. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

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

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade Brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRIEDRICH, Janete. **Mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 77-100.

_____. Entrevista com Yves Clot. **Psicologia da educação**, n. 20, p. 155-160, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2014.

_____ et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____ (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRETI, Dino (Org.). **O discurso oral culto** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. (Projetos Paralelos. V. 2)

SAUJAT, Frédéric. O Trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina. Eduel, 2004. p. 3-34.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro**. In: _____. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SOARES, Magda Becker. **Um olhar sobre o livro didático**. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez. O ensino como trabalho. In: _____. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio//ago. 2000.

_____. A formação docente no Brasil: História e Política. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 34, p. 253-265, jul./dez. 2003.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Um estudo sobre a gênese da profissão docente. **Revista Poiésis**, v. 2, n. 2, p. 57-72, jan./dez. 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - Normas para transcrição de textos orais

Normas para transcrição de entrevistas gravadas	Sinais	Exemplificação²³
Ocorrências		
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nives de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema

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

gravação		falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do estudo: **Trabalho docente: sua representação para o professor de graduação em Direito.**

Pesquisadores responsáveis: **Karoline Rodrigues de Melo (pesquisadora); Marcia Cristina Corrêa (Prof.^a orientadora da pesquisa)**

Instituição/Departamento: **Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria**

Telefone para contato: **55 99876707**

Local da coleta de dados: **Instituição de Ensino onde trabalha o professor participante**

Prezado Senhor:

Você está sendo convidado a responder às perguntas desta entrevista semiestruturada de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a esta entrevista, 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 decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Analisar as representações do trabalho docente sob a ótica de um professor de uma instituição de ensino privada que exerce também a advocacia.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas na entrevista, respondendo às perguntas semiestruturadas formuladas pelo pesquisador e orientadas pelo diálogo entre pesquisador e professor participante, que abordam a formação acadêmica do professor, o ingresso na advocacia e na docência e a sua perspectiva sobre o exercício das duas atividades profissionais. A entrevista será transcrita pelo pesquisador e apresentada ao professor participante que poderá dela retirar os trechos que não autoriza serem publicados.

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

Riscos: A participação na entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você, pois o roteiro da entrevista explora questões referentes à profissão professor e não tem nenhum intuito avaliativo pessoal em relação ao participante.

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

APÊNDICE B - Tópicos da entrevista

Etapa 1: Formação

1. O que levou a cursar Direito;
2. Havia alguém na família que trabalhasse na área do Direito;
3. (No início do curso) Objetivos traçado sobre qual carreira seguir;
4. (Se sim) qual?
5. (Se não) a escolha pela carreira ocorreu no decorrer do curso ou após a formação?
6. Expectativas em relação ao curso de Direito;
7. Atuação profissional após formar-se;
8. O que mais marcou na formação;
9. Professores que marcaram positiva ou negativamente;
10. Em relação ao curso: subsídios para a prática/atuação profissional;
11. Dificuldades ao ingressar na carreira advocatícia;
12. O que considera essencial na formação do profissional do Direito;
13. O que levou a fazer mestrado;
14. Almeja algum outro cargo na área jurídica;
15. “Vulgarização” da profissão de advogado: qual ponto de vista;
16. Como você define a profissão de advogado?
17. O que é ser advogado?

Etapa 2: Docência

1. O que levou a ser professor;
2. O que mais chama atenção na carreira docente;
3. Quando decidiu que queria lecionar;
4. Dificuldades ao ingressar na carreira docente;
5. Como pensa as aulas;
6. Satisfações em ser professor e em ser advogado;
7. Sobre a desvalorização da profissão docente, o que tem a dizer;
10. Como você define a profissão de professor?
11. O que é ser professor?

APÊNDICE C - Transcrição da entrevista realizada com o professor Leandro²⁴

26 de novembro de 2013

P.: = Pesquisadora

L: = Leandro (nome fictício do professor)

- 1) P.: podemos?
- 2) E.: claro vamo lá
- 3) P.: então tá... a primeira parte eu queria conversar um pouquinho sobre a formação tua formação e depois sobre a tua::: atuação profissional tá?
- 4) E.: uhum
- 5) P: ã::: o que que te levou a cursar direito então?
- 6) E.: em primeiro lugar além de experiência familiar na medida em que meu pai é advogado também a:::/o pendor pela literatura e pela::: ã::: digamos assim... p/por aquilo que é::: o/o/a sensação...que nós temos né da necessidade da/da::: justiça então... houve além do/do incentivo familiar também uma::: UM desejo aí de/de continuar essa/essas leituras e principalmente ampliar os horizontes
- 7) P.: uhum... e tu tinha algum objetivo assim quando tu entrou no curso de Direito... tu já tinha traçado mais ou menos qual área que tu queria seguir ou não? tu queria ser advogado mesmo::: como é que foi?
- 8) E.: não::: tu sabes que a advocacia acabou sendo uma::: opção... é::: natural em virtude::: do fato de que eu comeCEI a/a trabalhar no escritório antes mesmo de/de ingressar na faculdade... eu... ã::: eu... comecei a trabalhar... auxiliando o meu pai auxiliando o sócio dele na época e:::desde que eu estava no oitavo ensi/no oitavo ano do ensino fundamental então...
- 9) P.: uhum
- 10) E.: acabou se revelando como uma/uma/uma/um desejo mas claro QUE sempre havia aquela/aquela/aquela dúvida afinal de contas que carreira jurídica seguir? eu...ã até tive por norte Inicial... a carreira/a::: carreira diplomática eu ent/é:::/entendia que a diplomacia era um ramo que me satisfaria...
- 11) P: uhum

²⁴ Nomes de professores bem como de instituições de ensino citados durante a entrevista foram omitidos a fim de evitar o reconhecimento da identidade do professor.

- 12) E.: mas com o tempo acabei me apaixonando sim pela advocacia
- 13) P.: ok... ã::: a tua atuação após formar-se como é que foi então tu começou a trabalhar no escritório do teu pai antes... durante a graduação tu permaneceu trabalhando ou tu foi para outras áreas?
- 14) E.: eu... comecei a trabalhar antes da graduação e durante eu::: acabei não fazendo estágio em outras áreas apesar de ter convite para ir para o Ministério Público /pra/prapro/pro judiciário eu optei por ficar na/na/na:::.... no escriTÓrio... especialmente porque::: me pareceu que ali me daria maior liberdade... sobretudo... porque::: ao longo do tempo e ao longo da graduação eu fui identificando que o advogado ele tem um/em primeiro lugar uma liberdade em termos de horário em termos de trabalho em termos... de criação... e em segundo lugar... ele tem aquela/aquela/aquele lampejo inicial acerca do que deve ser a solução pro caso concreto... o ju/o advogado é o primeiro juiz da causa então::: eu::: acabei optando pela advocacia ã:::ã::: e justamente en/en/enquanto a graduação... se perfectibilizava eu::: trabalhava direto ali no escritório
- 15) P.: uhum e na tua formação assim tu saberia me dizer o que que mais te marcou?
- 16) E.: na minha formação o que mais me marcou::: em primeiro lugar... foram os:::.... professores... que::: de alguma maneira me incentivaram... lembro por exemplo da professora ((cita o nome da professora)) que foi minha professora de processo civil e que::: é::: de certo modo acabou... me fazendo pender pro lado né do/do direito civil das relações civis né? e::: e::: na oportunidade inclusive eu... acabei... ã recebendo um elogio dela que me marcou de outro lado também me marcaram os/os maus professores ou aqueles que de alguma maneira... não::: ã::: contribuíram ou me parece que não acrescentaram aquilo que eu gostaria de que eles tivessem acrescentado eu lembro por exemplo que... no meu primeiro semestre da faculdade eu fiquei em exame numa cadeira chamada metodologia... metodologia da pesquisa... com um professor cuja/cuja técnica de a/de/de/de::: ã::: prova... era::: a REprodução *ipsis litteris* do que ele::: passava no quadro... então o aluno que não pudesse reproduzir com todas as letras o chamado de/ele chamava de ARco-Íris porque ele escrevia com giz de várias cores o aluno que não pudesse reproduzir aquilo no quadro não... era um aluno apto...

17) P.: uhum

18) E.: e::: uma boa parte da turma ficou em exame com ele... com esta condição porque não conseguiam reproduzir as ideias/as ideias não as/as/os textos que ele colocava no quadro... e essa era uma reprodução acrítica isso me marcou de forma negativa porque eu disse olha a única coisa que eu não quero ser SE amanhã ou depois eu optar pela docência é... um modelo de professor como este... que é um sujeito que não me acrescentou EM nada pelo contrário... é/eu tomo até hoje como exemplo como um MAU exemplo de um professor... então são dois extremos a/é/me parece que essas é/é/isso foi o que MAIS marcou durante o curso da faculdade... OS professores... eles realmente FA-zem a diferença dentro de um curso

19) P.: uhum e::: a questão dos subsídios pra prática profissional tu acha que a graduação atendeu nesse sentido?

20) E.: a graduação não a-ten-deu nem atende... a busca que o::: estudante deve fazer fora é algo essencial e assim aconteceu comigo porque o/o estágio que eu fiz as disciplinas de caráter prático que eu fiz durante a faculdade que eu cursei durante a faculdade durante quatro semestres NÃO teriam sido suficientes se eu tivesse ficado apenas dentro da faculdade... por sorte ou::: enfim por decorrência desta minha vida eu tinha atividade fora que me permitia ampliar e estudar mais e/e assim fazer esta conciliação entre teoria e prática agora o que a faculdade oferecia e bem assim o que ela/ o que as faculdade de maneira geral ainda oferecem hoje é no meu ver insuficiente para aquilo que o acadêmico terá que enfrentar amanhã ou depois

21) P.: uhum e sobre as tuas dificuldades assim tu/claro tu fez o caminho meio inverso né parece que começou trabalhando antes depois foi estudar as tuas dificuldades nessa questão profissional assim... quais foram?

22) E.: as dificuldades sobretudo deco/deco/decorreram no MEU caso... da::: do fato de que por ter sido um pouco autodidata... eu acabei::: tendo que a/acertar a partir dos meus erros quer dizer ainda que eu tivesse o meu pai ele/ele não/ele não ã::: me acompanhou durante a faculdade no sentido de... estar ali do meu lado::: ã discutindo nós é::: porque ele também havi/ele tinha as tarefas dele então eu acabei em muitos casos tendo que aprender comigo com/com/é/com/com/com os meus próprios erros... agora a dificuldade maior que EU vi que eu notei e que eu/que eu/que eu sinto é que os acadêmicos eles não conseguem e isso aconteceu comigo

em/EM certa medida... os acadêmicos não conseguem é:: ter acesso aos principais aplicadores do direito como juí::zes como promoto::res... como desembargado::res como ministros e:: fica tudo muito distante fica tudo muito:: muito etéreo... né esta é uma atividade que ainda hoje acontece... as pessoas não conhecem não sabem quem é o juiz fulano de tal sabem quem é um ou quem é outro mas não há uma/uma DEmocratização no sentido:: de que a/a/o acadêmico possa ter o contato direto com essas pessoas... possa ã:: ã saber o que elas pensam:: há uma/ainda assim/ ainda hoje o judiciário é uma caixa preta e o próprio ministério público né determinados promotores não aceitam falar com acadêmicos não aceitam falar tampouco falar com advogados... então ã::/é:: me parece que essa é uma/essa é uma dificuldade que o::/que/que EU... em certa medida EXperimentei... nem/né um/mitigado pelo fato de que eu tinha um profissional que era o meu pai que me amparava mas de outro lado ã/ã:: ainda hoje presente para os acadêmicos porque eles não conhecem essas/essas fórmulas essas situações ã/a gente conta né que às vezes o próprio leigo não sabe ã:: eu várias vezes fui confrontado com a pergunta o que que o senhor faz da vida? ah sou advogado ah quando o senhor vai ser promovido para ser/prá juiz?... então há um/há uma/há uma noção há um imaginário de que ã/as carreiras elas têm diferentes níveis qualitativos... e isto não é verdade... só que as pessoas por não terem acesso acabam criando esses olimpos esse/acabam tendo esses imaginários

23) P.: uhum... e:: tu tens mestrado?

24) E.: sim

25) P.: o que que te levou a fazer o mestrado?

26) E.: em primeiro lugar... o fato de que:: logo depois de eu me formar... eu iniciei a/a/a docê/a docência universitária... e:: em segundo lugar... uma SEde constante de conhecimento porque eu NUNca fiquei muito:: ã:: tranquilo com as soluções dadas nas/nas/nos manuais nem nas/naquelas/aquelas fórmulas de pizza né aquelas fórmulas PRÉ-fabricadas ã então:: eu/eu/eu vi na/eu vi na/na/na/no estudo ou na continuação do estudo... exatamente uma:: uma/um/digamos assim uma realização para além da advocacia... e:: de certo modo até como:: uma:: qualificação pro meu argumento dentro da profissão... uma qualificação do meu discurso... e:: uma qualificação da minha prática... porque:: eu tenho certeza de que... a::/a::/eu/eu/eu queria sair do lugar comum

então para sair do lugar comum eu precisaria ter um diferencial... diferencial na docência um diferencial na minha própria vida daí a necessidade de fazer/de fazer um curso... né?

27) P.: aham mas mais voltado para a docência ou para a profissão de advogado também?

28) E.: eu/eu escolhi a/uma área que me permite conciliar as duas coisas... eu te/eu tenho a impressão de que::: ã::: o direito... ã::: pelo menos na-quilo que ele se propõe para ã::: regradar condutas ou para estabelecer padrões de conduta ele tem que ser prático... ainda que nós possamos digressionar::: teoricamente::: e::: e::: alguns escolham algumas áreas mais::: ã::: próprias do::: do:::/digamos assim do/do campo::: da discussão teórica... eu não vejo/hoje eu não me vejo/não me vejo... f/ã/fazendo pesquisa... SÓ por fazer pesquisa sem uma finalidade prática... então::: a minha pesquisa... tanto::: quando eu fiz a::: especialização... quan/quando eu fiz o mestrado... tinham propostas eminentemente... práticas... quer para a/a docência... no sentido de... ter né em mente uma disciplina dogmática que é o direito processual civil quer para minha prática da advocacia... de/porque::: é óbvio que... quando se qualifica o discurso... né::: se obtém uma respeitabilidade maior... e::: portanto... se obtém um diferencial dentro do mercado então a/a minha/a minha/o meu objetivo basicamente foi exatamente o de que eu de/ eu deveria ter esse diferencial pra/pros dois campos... né a/optando por uma área que é uma área fascinante que foi a área pela qual eu/enfim eu me apaixonei ã::: na faculdade e que é uma área que tem uma/uma/uma tangência com... a Vida das pessoas que é::: i-negável... respeito aqueles que optam por disciplinas mais teóricas e preferem fazer das suas discussões nos seus níveis e::: e hoje eu me sinto apto também a fazer determinadas digressões nesse nível mas não descuro daquilo que o direito sobretudo deve ter que é como padrão e como regramento de condutas

29) P.: uhum... só por curiosidade a tua pesquisa do mestrado foi em que área assim? sobre o quê?

30) E.: é/a minha pesquisa foi sobre o ônus da prova e o dever de colaboração entre partes e juiz no processo civil brasileiro contemporâneo... eu faço uma análise::: é::: completa... do sistema/faço uma análise completa comparada... de como o:::/a legislação estrangeira trata o tema... e principalmente como as novas relações é::: jurídicas e a dinâmica da vida/da vida contemporânea determinam um

novo padrão para atuação desse.../desse regramento na vid/no/no processo... porque a/a PRÁTICA tradicional a prática... que vem des...de a concepção do.../des/dessa/do.../do processo como instrumento do Estado para resolução de litígios que vem lá... desde a década /de/desde/desde o século dezenove é uma.../um padrão individualista e claro ã...advindo... da/do liberalismo e do racionalismo francês... a partir do momento em que a sociedade muda em que os padrões mudam em que/em que sobretudo o Estado tem uma base constitucional plasmada no direito ao efetivo contraditório e... no respeito sobretudo aos direitos fundamentais há necessidade de REver esses padrões... porque isso pode causar injustiças... porque... hoje as nossas relações sociais elas estão muito vinculadas ou elas estão muito ligadas a... elementos de desigualdade entre ess/entre os sujeitos e... a/essa minha teoria eu fui/fui o segundo no Brasil a... a... falar sobre ela... é uma teoria que... tem... precedentes na legislação francesa no sistema argentino E que agora vem albergada NO projeto do novo código de processo civil... ou seja... aquilo que eu desenvolvi há dez anos aquilo que ã... outro colega também desenvolveu há doze anos quando ele escreveu um artigo/escreveu um artigo e eu escrevi uma dissertação... isso vem albergado agora no PROJETO do novo CPC está estabelecido de maneira positiva que... o juiz poderá de acordo com as peculiaridades do caso concreto estabelecer regras diferentes sobre o ônus da prova exatamente para ultrapassar as chamadas dificuldades probatórias que eram encontradas em vários casos dou um exemplo um () exemplo pra/para que fique bem claro isto... na relação médico paciente... normalmente... médico é detentor de todo o conhecimento... conhecimento técnico conhecimento acerca da vida do paciente o que... Ele paciente não tem na condição de leigo... numa relação isonômica o que se faz naquela/naquela visão tradicional... da/da situação dentro de um processo ocorrendo imaginemos ã... a alegação do paciente de que o... o/o réu o médico cometeu um erro... NA visão tradicional... caberá a ele paciente provar o erro... e isso nós sabemos que... na prática acaba se torn/se.../praticamente sendo impossível acaba sendo impossível... não só por... por conhecido corporativismo mas também pelas variações que uma técnica médica pode apresentar... pelas intercorrências que isso pode apresentar ora na/na/na teoria que eu desenvolvi... POde o juiz de acordo com as peculiaridades do caso concreto identificando uma

dificuldade probatória muito grande para uma das partes RE-estabelecer... e sobretudo dinamizar o ônus de tal forma a presumir por exemplo que houve o erro cabendo ao médico afastar essa presunção através de literatura através de técnicas através de perícia e através enfim de uma série de meios de prova que consiga que ele consiga demonstrar que ele não errou ou que ele não teria como adotar outro procedimento e que se houve algum problema este ou/este problema decorreu de um fato externo de um caso fortuito de uma força maior ou de uma situação própria do pro/do/do paciente então isso acaba tendo uma relevância prática porque aí a sociedade acaba vendo e tanto é que é::: na legislação projetada que nós temos está sendo implementada de forma prática esta é/é/esta situação não só aquilo que já existe no código de defesa do consumidor que é uma defesa uma técnica para os consumidores que normalmente são as partes mais fracas nas relações contratuais no artigo sexto inciso oito da lei oito mil e setenta e oito de onze de setembro de mil novecentos e noventa o código de defesa do consumidor já existe essa técnica que é a técnica de inversão a técnica da dispensa mas a minha teoria vai ALÉM... porque ela permite que além daquelas relações tipicamente de consumo possa o/o juiz sempre estabelecer uma nova estrutura do caso concreto respeitando evidentemente o contraditório então ISTO é prática e ISTO é realmente fazer pesquisa com uma::: visão social

31) P.: sim ã e quanto à formação do profissional do direito o que que tu considera essencial?

32) E.: o profissional do direito hoje Karol ele precisa ter uma formação para além do direito... na verdade o próprio Habermas já dizia que o/o conhecimento jurídico é mui/é muito pobre ou seja é preciso que a pessoa tenha hoje um/ã/ã/ incursões em outras áreas do conhecimento humano... eu mesmo... logo depois que me formei... parece engraçado... mas eu fui fazer ARTes cênicas

33) P.: ((risos)) por quê?

34) E.: fui fazer artes cênicas porque::: eu acreditava que... o::: representar em alguns casos é::: traria aquela condição da verossimilhança... e isso me auxiliou muito porque::: muit/mui/muitas das/das ã/incursões em pesquisas que eu faço hoje... parte de um sujeito chamado Aristóteles... cujas obras... não se resumiram evidentemente à parte jurídica...mas... tinham como base a teoria do discurso... e::: a

teoria né::: da po/da própria poética... e::: eu acabei lendo e acabei me encantando mais por essas áreas... e isso te dá digamos assim ó um/um NOvo horizonte... depois eu fui fazer por exemplo um curso de matemática financeira para entender como é que se faziam CÁLculos e como é que se aplicavam determinadas metodologias de cálculo em relações contratuais... fui fazer um cálculo/um/um curso de cálculos atuariais... pra/pra saber como é que/como é que se calcula por exemplo previdência complementar... fiz cadeiras nas contábeis fiz cadeiras é:::é::: ã na administração porque eu acho que é/isto/isto te faz ampliar os horizontes... hoje o/o direito ele/ele está para além DO conhecimento jurídico o direito ele diaLOga e necessita CAda VEZ mais desta ã/ã interpretação com outras áreas do conhecimento... e::: para que eu possa dialogar com um *minimum*... responsável... eu preciso ter... também essa qualificação quer dizer o acadêmico não tem muitas vezes essa noção ele acha que ao fazer o curso de direito ele a/ele apresenta ou/ou já tem uma qualificação completa e/e às vezes até deprecia aquelas ca/aquelas disciplinas formativas lá do início... e eu também fiz isso... mas o que que eu vou usar sociologia:::? pra que eu vou utili/economi:::a política históric/teoria do Esta:::do enfim e tudo isso acaba depois se revelando necessário acaba/acaba se revelando necessário... claro... é preciso que o/que os professores que trabalham com essas disciplinas... é sensibilizem os alunos da importância PRÁTICA disso... o que às vezes é falho...o professor chega lá despeja sua matéria e não consegue fazer um link daquilo com a realidade eu com/eu comecei a gostar de filosofia no mestRAdo... porque aí eu fui entender a filosofia...quer dizer fui entender/fui começar a realmente () porque eu tive um professor no mestrado que é a maior auto/creio que a maior autoridade do mundo sobre Hegel... ele é hegeliano até o último fio de cabelo uma figuRAça ((citou o nome do professor)) ele foi diretor da faculdade de filosofia da ((citou o nome da instituição de ensino superior)) é um sujeito assim ó muito requisitado para congressos e Ele chegava à aula e dizia bem hoje nós vamos debater a função filosófica dos seMÁforos... pra quê que existe um semáforo? qual é a diferença/qual é a diferença por que que vocês respeitam o semáforo? e por que se/por que se ã/se faz aquelas convenções do amarelo do verde do vermelho?... e a partir daí... ele conectava com o discurso dos teóricos dos filósofos e começava a fazer isso dentro da sala de aula... e isso acaba realmente empolgando porque o/o

aluno que é apaixonado por determinada disciplina ou que se torna apaixonado por determinada área do conhecimento ele tem vontade de ir atrás... e ele/e ele SENTE a necessidade e SABE e destaque a importância prática... eu HOJE LEIO muito mais de filosofia do que LI na faculdade e hoje até eu te diria que eu leio muito mais de filosofia do que leio até de direito... porque EU me en-cantei e não só pela filosofia em si mas por outras áreas... mas porque eu consegui fazer o link disso com o mundo concreto... com o mundo viável... com o mundo real... não é o discurso filosófico do discurso filosófico do enfim ora qual é por que será que isto é um telefone? ((segura um telefone celular que estava sobre a mesa)) ou isto é um/por que chamam isto de telefone e não chamam de abóbora?... ã... isto é um discurso que pode servir pro sujeito ficar lá enchendo páginas e páginas e páginas mas ele não vai resolver o problema do cara que precisa telefonar e precisa saber se isso aqui é realmente um telefone se vai chamar ou não vai chamar... então a filosofia ela é importante quando ela tem esse apoio prático e há:::/há vários professores hoje que têm trabalhado isso e::: assim como há a filosofia há outras áreas do conhecimento que fazem essa intersecção então::: eu creio ser essencial pro acadÊmico e pro estuDANTE e pro futuro profissional que ele não fique como uma Ilha... eu sei direito e portanto eu ficarei aqui este aliás é um/é um/é um/é um defeito dos concursos públicos na área jurídica hoje porque se exige um sujeito extremamente técnico tecnicista uma formação específica que saiba tudo sobre as súmulas do STJ sobre as súmulas do STF sobre o/o entendimento que foi firmado pelo TST na semana passada mas que não/não ã/abrange para ele ne/necessárias lições de vida... fazendo com que ele se torne um burocrata do serviço público que alçou um cargo como o de magistrado como o de promotor e que... por conta disso Acha que sabe tudo ou que pode ser melhor do que as outras pessoas... não é isso que faz ele um ser melhor... isso faz dele um sujeito com uma autoridade... uma autoridade que o Estado lhe concedeu agora não faz dele uma PESsoa melhor... o que o fará... melhor::: é::: quando ele tiver consciência do seu papel no mundo quando ele tiver consciência daquilo que o rodeia e ele só pode ter consciência daquilo que o rodeia se ele sair dos livros jurídicos

35) P.: ok ã:: e:: tu falou que quando tu começou a tua/o teu estudo tu até pensou em/na carreira de diplomata enfim isso depois se perdeu hoje tu não almeja alguma outra carreira?

36) E.: ... não tu sabes que:: eu/eu... depois acabei não/não ã:: não me interessando mais pela diplomacia porque:: eu vi que/que a/ a carreira da diplomacia ela estava um tanto quanto:: desvalorizada na/na época em que me formei né não havia um/não havia uma política internacional adequa::da é não se falava muito na/nessa tarefa da diplomacia... então eu acabei perdendo... e::... na verdade eu/eu/eu me formei... e paralelamente ao curso de artes cênicas o qual eu ingressei... eu fiz um concurso público para juiz do trabalho porque foi o primeiro concurso que apareceu logo após a formatura eu fiz o concurso para juiz do trabalho... e fui... fui aprovado na primeira fa::se fui aprovado na segunda fa::se fui aprovado na fase de sentença e na fase de tribuna que era a prova oRAL... eu acabei desistindo do concurso porque eu disse eu não vou ser feliz eu não quero ser... ã:: eu não/não/não/ não me VIA na época como um:: julZ sentado atrás de uma mesa:: esperando naquela/naquela condição de passivo:: esperando:: que as partes me trouxessem elementos né com milhares de processo pra despachar:: naquela época claro a/estou remontando a noventa e seis portanto há dezessete anos... eu não:: eu não cheguei a ver né/ou pelo menos não existia esse/esse volume é:: absurdo de serviço de trabalho que HOje afoga os magistrados mas já era bastante relevante já era bastante... é::/pesado o serviço então eu acabei optando por/por/por realmente ficar na/na/na advocacia a advocacia ã::/também já me trazia retorno financeiro naquela época... então eu disse olha vou ficar por aqui... né... ã:: hoje claro... a:: se tu me perguntares... ã/se eu prestaria um concurso público... eu:: não prestaria um concurso público... mas::... eu já recebi convite para participar e até participei... uma vez da escolha para o cargo de desembargador do tribunal de justiça gaúcho pelo chamado quinto constitucional da advocacia ou seja o advogado que se candidata pra ser desembargador do tribunal... fui bem votado fui né enfim ã::... expus minhas ideias fiz o meu/ o meu loro e ainda agora me retomam me/me/me/me fazem questionamento sobre/sobre se eu não:: voltarei né porque cada/a cada/ ca/cada membro da advocacia que se tornou desembargador que agora ã:: se aposenta acaba reabrindo aquela/abrindo aquela vaga de novo...

então::: eu digo eu falo aos meus colegas olha não/não diga dessa água não beberei mas é porque o lobbe é forte VÁrios colegas aMlgos profeSSOres meus eles () tu deves entrar no quinto constitucional a/a/aí eu fico olha tá bem tá sob controle aí eu falo com meus amigos desembargadores e cada vez que eu falo eu PENso...

37) P.: desmotiva? ((risos))

38) E.: é::: porque o sujeito diz olha eu recebo aqui mil e duzentos processos por mês::: ã::: tem que despachar tudo isso é uma loucura e eu digo mil e duzentos processos por mês é::: são vinte dias/são sessenta dias sessenta processos por dia... sessenta processos por dia com quatro assessores dá quinze processos por assessor... ou... e mais o próprio desembargador dá doze processos despachados... doze processos num dia... fazendo despacho fazendo uma decisão fazendo voto é/é um tanto quanto difícil então eu vejo com reservas MAS... ainda estou ã avaliando inclusive essa possibilidade... por Ora/por Ora eu me sinto REalizado com a advocacia e::: me sinto realizado com a docência

39) P.: ok ã::: e também a questão assim da vulgarização não sei qual é o teu ponto de vista se fala que se forma muito advogado né que tem muitos cursos de direito... se formam muitos bacharéis né e claro a OAB seleciona qual é o teu ponto de vista assim sobre esse grande número de profissionais?

40) E.: O GRANde número de profissionais... ele::: é bom por um lado porque... democratiza evidentemente o/o/o acesso das pessoas a uma::: a uma prestação ou a uma/a/a/a um acesso ao conhecimento jurídico... agora de outro lado é ruim porque as/as faculdades... elas na medida em que se/elas se proliferam elas diminuem a sua qualidade... diminuem sua qualidade por quê? porque elas não têm como recrutarem professores bons não existem professores bons para preencher todas as vagas existentes nas faculdades... ora o que se faz? se faz então aquilo que::: é::: a me-dio-cri-za-ção ou seja... eu pego um sujeito que::: talvez não tenha uma formação específica... talvez não tenha aumentado a sua/a sua qualificação profissional e com isso eu faço ou peço que ele é/ã/ã vá lá tapar furo vá lá enfim praticar um estelionato educacional com os/com os acadêmicos... e:::na HOra da fiscalização por exemplo pelo MEC na hora da inspeção pelo/pelo órgão é de classe até pela própria OAB aí o que se faz? se maQUIA... aí a instituição se maquia ela contrata por ocasião ã::: meia dúzia de doutores para dizer que tem o seu quadro de

pessoas qualificadas ela::: adquire né::: ã/trezentos exemplares de livros::: ã::: compra né dez computadores para dizer que tem um laboratório e acaba se maquiando... e ISSO na verdade reflete o quê? reflete apenas uma ã:::/ã:::/uma crise que é a crise... pela qual passam todas as ã:::/ã::: academias todas as instituições que trabalham com o ensino jurídico porque elas precisam ter alunos para fomentar e para ter alunos elas têm que diminuir o custo... e para diminuir o custo então automaticamente elas têm que baratear né todos os outros serviços que elas prestam... E::: de outro lado isso acaba batendo na porta de saída porque aí o acadêmico sai SEM... um mínimo de bagagem prática sem muitas vezes conhecer ã/ã/ã digamos assim um mínimo das próprias instituições jurídicas... e cai no mercado de trabalho e vai virar um office boy de luxo... o que que é o office boy de luxo? o office boy de luxo é um bacharel... que não passou e não vai passar no exame da ordem e vai ser um sub produto do mercado... por quê? porque automaticamente ele vai ter que se prostituir para conseguir sobreviver ele vai ter que se prostituir ele vai ter que ganhar um/fazer ã um/ficar na condição de eterno estagiário ou vai ficar na condição de secretário ou então ele vai né ã::: negociar com algum advogado mais inescrupuloso que assine para ele... e que... né::: com isso faça uma divisão dos honorários... ou seja e aí com isso ele acaba também não conseguindo se qualificar... porque ele não vai receber o suficiente... ele vai ficar ali... ele vai ficar como um () ou vai ficar como uma::: uma sombra ou um pária da advocacia existem muitos ADvogados também existem muitos ADvogados regularmente inscritos e que ã/ã pagam e alguns não pagam para a OAB mas que estão... na condição de advogados e pela lei poderiam prestar um serviço jurídico... existem... mas para isso seria preciso estabelecer outro tipo de exigência para aqueles que já estão no mercado... é preciso estabelecer outro tipo de exigência... fazer por exemplo como acontece... na Europa em que há um prazo de validade... durante o qual a pessoa pode exercer sua profissão e depois ela deve ser reciclada ela deve é::: refazer exames ela deve fa/tal como acontece com a carteira de habilitação... bem essa seria uma técnica para os que já existem no mercado e com isso nós poderíamos excluir vários maus profissionais... agora... aqueles que::: aqueles que ainda não entraram aqueles que SAEM que são joGAdos das faculdades esses têm esse problema porque é::: muitas vezes acabam não/não

tendo condições de entrar no mercado de trabalho porque:: não têm condições porque a formação da faculdade não ofereceu e principalmente porque a própria pessoa de alguma maneira não:: não:: ã::/ã::/não conseguiu sair dessa penumbra né para poder brilhar ao sol

41) P.: ã:: na semana acadêmica se eu não me engano eu ouvi uma fala tua e do professor ((citei o nome de um professor)) e vocês vão fazer uma associação dos escritórios é algo assim?

42) E.: minha e do professor ((corrigi-me citando o nome de outro professor))

43) P.: ((repito o nome do professor)) perdão exato

44) E.: isto

45) P.: ã o que que levou a fazer essa associação?

46) E.: hoje a tendência dos escritórios é a união... é formar sociedades maiores... emPREsas maiores para uma prestação que seja mais qualificada de acordo com a área de conhecimento dele ou a área de especialização de cada profissional... então a ideia é que realmente se possa criar... criar uma uma empresa no mercado... da advocacia não só ((refere-se à região da cidade em que nos situávamos)) mas regional... e:: e que possa prestar ã::ã:: um serviço diferenciado em determinadas áreas para as quais o escritório está vocacionado notadamente pelas áreas... é civil né geral e:: de família e de sucessões... então... HOje... o/esta é uma tenDÊNcia... os escritórios eles têm se aglutinado eles têm ã:: ã se ampliado até em decorrência daquilo que eu te disse que é a necessidade de criar/criar nichos inter/interdisciplinares um escritório hoje não sobrevive sem ter um apoio de um contador o apoio de um administrador o apoio de um engenheiro enf/ou seja de TER profissionais de outras áreas que sejam ligados a ele ainda que de repente não sejam ligados ã/formalmente... funcionários ou empregados ou associados mas que sejam ligados informalmente com esta situação e:: e isso ã/exige portanto que os/os/os advogados eles pensem né de uma de uma forma diferente uma sociedade ela agrega também por isso porque ela dá um PEso maior ela dá uma estrutura maior coisa que isoladamente o advogado... não consegue fazer hoje porque por mais competente que ele seja ele não vai conhecer tudo por mais competente que ele seja ele não conseguirá ã::/ã:: fazer todo/tudo aquilo que para além da própria criação da própria estrutura intelectual e da própria ã/do próprio trabalho que ele terá

em ã::: elaborar uma tese em/em preparar esta tese::: em prestar então a consulta em talvez ã:::/ã:::/ã::: atuar no contencioso judiciário ou contencioso administrativo ã::: além disso ele precisa também ter outras pessoas que o apoiem no sentido de::: buscar documentos ã:::/ã::: elaborar laudos fazer trabalhos de campo::: e outras/outras atividades que só um/um/uma estrutura maior né de nível empresarial pode realmente abarcar hoje

47) P.: aham e tu saberia me dizer ã/me definir a profissão de advogado?

48) E.: advogado o advogado... como o próprio nome a própria estrutura *advocatus* vem da aquele que dá a voz... o advogado é o guardião em primeiro pilar daquilo que é o sentimento de justiça... e::: sendo qualificado como sentimento de justiça tudo aquilo que represente a moral do homem médio... a moral né e o senso né do bem comum... esta é uma estrutura e essa é uma exigência que e o advogado deve fazer para si para a condição de magistrado primeiro de toda e qualquer causa... é::: Rui Barbosa já dizia que::: na profissão de advogado se vê também uma espécie de magistratura... magistratura perante o juiz e magistratura é::: postulante do advogado então o advogado ele não pode se esquecer que ANtes e acima... de ã/ã/envolver-se com... a tese ou envolver-se com... o/o:::o::: cliente ele deve... sim prestar e ter consciência de que o seu trabalho é um *munus público* ou seja o seu trabalho ele deve ser vocacionado para o bem público... eu não aceito na minha atuação causas que contrariam o meu sentimento íntimo do que::: é correto...eu não aceito... talvez alguns aceitem... mas eu não aceito sobretudo porque... a partir do momento em que::: eu... sou... contratado sou procurado por alguém eu devo buscar para essa pessoa a melhor orientação... não só jurídica mas sobretudo a melhor orientação para o caso se for o caso para a vida dela... eu não eu não posso pel/por amor ao dinheiro ou por amor a:::/ao diletantismo... colocar as pessoas que depositam a sua confiança em mim... colocá-las em::: aventuras aventuras seja de que espécie for... esta é a minha/esta é o meu sentimento

49) P.: aham... e o que é ser advogado?

50) E.: ser advogado é ter sobretudo hoje FÉ ...fé... é preciso ter fé... é preciso ter confiança... é preciso::: acreditar cegamente que... apesar de todos os... de todos os revezes... de todas as dificuldades... ainda assim é possível ser justo... ainda assim É possível e/contemplar né::: os olhos da pessoa e sentir dela... que ela... lhe é grata

porque aquilo... refletiu na vida refletiu no patrimônio refletiu na liberdade refletiu de alguma maneira... para ela por ela e para aqueles que a cercam então ser advogado tem esse grande::: digamos assim é/é/é/e/esse grande amor:::... eu sou advogado porque eu::: Amo Amo ser advogado e sou apaixonado pelo direito e::: creio que quando nós aplicamos bem quando nós entendemos a finalidade para a qual o direito serve nós temos condições de dar soluções adequadas para as pessoas... e essas soluções claro poderão amanhã ou depois se refletir... o meu/a minha maior paga em todos/todas as causas em que atuo ou em todas as situações em que ã/ã/ã::: enfim... intercedo... é::: exatamente a de poder... sentar... ou poder receber da pessoa... um muito obrigado... porque isso... eu te digo Karol... isto... não tem preço isso aí é tipo mastercard... não tem preço né

51) P.: ((risos))

52) E.: não tem preço... a gente ganha claro ganha a gente quer ganhar claro que quer ganhar... agora... esta/esta oportunidade ela É ímpar... ela é ímpar... e eu tenho a grande satisfação de poder ser advogado e poder ser professor... de ser palestrante poder conversar com os colegas...ou::: estar conversando com os colegas... ontem eu estava em ((cita nome da cidade))... na próxima semana eu vou estar em ((cita nome da cidade))... SEMpre... envolVido com a Ordem dos Advogados do Brasil envolVido com a advocacia faLANdo para advogados discuTINdo com advogados com esse objeto que é::: a ideia... principal que é::: exatamente fazer é::: enfim fazer valer esse amor pela justiça

53) P.: uhum e o que que te levou a ser professor?

54) E.: o que me levou a ser professor foi que a minha mãe É professora mas... não foi/não foi dela o/o/o:::/o principal incentivo... principa/o prin/o principal incentivo foi que... eu... NA verdade... por... vários vários colegas e até né por alguns professores... acabei::: sendo... digamos assim ó... empurrado... pro magistério... ã::: a partir do momento em que o pessoal né dizia bem mas olha tu és vocacionado tu sabe/tu sabes de alguma maneira transmitir/É aquela/aquela questão natural... sem formação neNHUma... sem formação específica nenhuma sem pedagogia sem nada tanto é que::: eu me recordo que nos meus dois primeiros semestres da faculdade e eu comecei em ((nome da cidade)) na ((instituição de ensino)) foram teRRÍveis... foram terríveis porque... porque::: eu recém me formara na ((cita instituição de

ensino superior))... então:: e eu era muito novo em termos de idade... então eu achava que todas as pessoas... tiVERam ou Tinham ou deveRIAM ter a MESma disponibilidade que EU tive... em relação à Minha/à Minha dedicação pra/pro curso porque como eu tive além da faculdade também a oportunidade de estagiar no escritório... eu pensava que as pessoas também deveriam ter essa/e não entendia que as pessoas muitas vezes saem do s/ do conforto do seu lar para fazer duzentos quilômetros... e ficar durante uma noite ali:: aguenTANdo tentando vencer o sono tentando vencer o cansaço para depois voltarem para sua casa e no outro dias às oito da manhã/chegarem na sua casa a meia-noite e meia uma hora e ir dormir às duas para depois as oito terem que estar trabalhando como secretários como recepcionistas como açougueiros como né como:: despachantes como:: corretores enfim como profissionais da sua vida... então os dois primeiros semestres enquanto não caiu a minha ficha sobre o/a/a/a/que eu/eu deveria ser difer/eu deveria fazer/eu deveria ser diferente deveria agir de maneira diferente se eu quisesse realmente... alcanÇAR o/o objetivo que deve alcançar o professor que é isto de sensibilizar e fazer as as pessoas se apaixonarem... pel/pela ciência por aquela ciência por aquela disciplina enfim por aquele conhecimento... e::... e tanto é que pensei em desistir eu disse ah eu não vou ser a/não vou ser professor... não vou ser mais professor não tem cabiment/não tenho capacidade pra isso ã:: MAS graças à persistência do MEU do MEU coordenador de então... grande amigo meu até hoje... que disse não ((nome do professor entrevistado)) tu vais ficar eu quero que tu fiques tu tens capacidade tu tens conhecimento terás/estás te preparando agora tu ingressarás no mestrado terás mais disciplinas sobre isso né sobre metodologia do ensino sobre metodo/ã/enfim metodologia do ensino superior metodologia do ensino jurídico é:: eu creio que tu podes fazer/podes realmente fazer bem e A partir daí eu acabei também me digamos assim ã::/ã:: emergindo na/na/na... NA pedagogia em SI... é:: pedi livros pra minha mãe fui pesquisar fui pra/fui pra/ fui pra/ fui pras universidades pra ((nome da instituição de ensino)) pra ((nome da instituição de ensino)) pra ((nome da instituição de ensino)) em ((nome da cidade)) começar a ler livros de pedagogia pedagogia universitária... é::/é::/é:: como se fa/como enfim fazer para ser um bom professor... porque:: a:: até então nós tínhamos mui/muitas muitas falhas na formação pedagógica específica formação didática... por quê? nós tínhamos o quê?

nós tínhamos profissionais que eram bons nas suas áreas que utilizavam o magistério por bico... e de certo modo eu pensav/eu cheguei a pensar assim também... então () o magistério vou ganhar uns pilinha a mais tal tomar uma cervejinha né nessa situação era um bico né era um bico vou lá uma vez por semana vou lá duas vezes por semana tá tá bem tá resolvido... mas isso é uma forma muito pequena de pensar e hoje é inadmissível... porque a espec/a especialização eXlge que realmente a pessoa SEja professor e não apenas esTEja professor... então:: eu remei muito no início da minha da minha do meu magistério ã:: superior por conta disso porque eu:: ã:: também vinha da da visão daquelas pessoas que eu VI na faculdade que eram professores da faculdade e que eram advogados juízes promotores e que estavam professores... nenhum deles TEve uma formação pedagógica talvez um que outro... mas não era esse o objetivo não era esse não era esse o propósito o sujeito ia ser professor porque ele era bom profissional e de repente se achava que na época ele deveria deveria então transmitir ou auxiliar os acadêmicos os alunos pra fazer isso daí... a exigência de formação continuada... mestra::do doutora::do pós-doutora::do pesQUIsa SÉ::ria né isso vem depois isso vem depois com a nova lei de diretrizes e bases com ã/a estruturação mais SÉria do ensino

55) P.: uhum e o que que mais te chama a atenção na carreira docente?

56) E.: na carreira docente o que mais me chama a atenção é a NE-ces-si-da-de que nós temos... de:: estarmos continuamente sujeitos e e/e/e/ permeáveis às mudanças às mudanças /às mudanças que o Direito tem às mudanças que a sociedade tem e às mudanças ã:: ã/ã na/no nosso próprio no nosso próprio conhecimento nós estamos continuamente criticando a nós mesmos essa é a maior contribuição a maior contribuição que eu tenho no meu exercício da docência que é a minha necessidade de RE-pensar a minha própria prática minha própria prática como professor minha própria prática como como advogado mas sobretudo aquele/aquele conhecimento que eu auferi e que eu de repente compartilhei com os alunos em determinado semestre que pode já não servir pro próximo e que vai me exigir recompor porque CAda turma... que se apresenta diante de mim é um desafio diferente... porque cada Aluno tem a sua história tem a sua/tem a sua bagagem tem os seus problemas tem as suas qualidades e:: aquilo tudo muda como muda

diuturnamente a nossa vida... então... a cada semestre há/o desafio se renova... porque eu não sei que perfil de alunos eu vou encontrar... eu não sei COmo eu vou trabalhar... talvez aquilo que tenha servido num semestre no outro já não sirva mais... e muitas vezes É exatamente isso... a forma como eu tratei determinada matéria ou como eu como eu como eu/como eu busquei interagir... com eles em determinado semestre em outro talvez tenha que ser completamente diferente então isso É desafiador... isso é desafiador porque nunca nunca nunca nos deixa no lugar comum no lugar confortável aquele que fica no lugar confortável está fadado ao insucesso

57) P.: e como é que tu pensa as tuas aulas... assim não sei como é que tu faz tu faz programa... tu faz por semana... tu faz por semestre?

58) E.:o meu o meu plano é apresentado sempre antes do início do semestre... agora ele vai se adaptando ao longo do/das aulas de acordo com::: o andar e sobretudo de acordo com aquilo que::: eu vou::: obtendo no *feedback* com com os alunos...eu::: eu cheguei à conclusão neste semestre eu/em que eu utilizei uma técnica... que não utilizava nos semestres anteriores que é a técnica de dividir a aula em duas partes uma parte teórica e uma parte prática que até então eu::: fazia aulas aulas aulas aulas aulas em cima de conhecimentos teóricos... né e depois... e depois aí... e depois aí eu pensava algumas questões de revisão algumas questões de aplicação prática algumas questões que pudessem é::: enfim colocar o aluno diante daquela realidade agora não agora eu tenho nesse semestre eu fiz essa experiência... bom vamos colocar ali de acordo com o plano ã::: na tal aula será ministrada tal disciplina e no final... então será feito um conjunto de questões teóricas questões práticas se for o caso até mediante análise de de de casos concretos pra::: realmente é/é/ã:::/ã::: buscar sair dessa::: dessa::: dessa::: maçante condição que é a aula expositiva dialogada né JÁ fazia isso mas é que eu fazia de maneira esporádica agora eu fiz como técnica ã::: proposta para todas as aulas que antes eu fazia uma vez por semana eu fazia uma a cada duas semanas uma vez por mês enfim né agora eu utilizei como técnica não é preciso dividir... sabe que existe também um *time time* existe uma lapso temporal durante o qual o aluno ainda consegue estar ligado mas depois de passado determinado momento ou eu utilizo uma técnica diferenciada ou eu realmente vou vou vou EU vou sentir os/os/as

dificuldades para isso então VENho venho adaptando ora uso o slide ora uso o quadro ora usa ã:: ã::: resumo resenha ora usa ã::: análise jurisprudencial o/ora usa análise de autos de processos findos então::: a ideia é fazer um *mix* de tal sorte que realmente o aluno consiga entender né não só a teoria mas também a sua aplicação prática

59) P.: uhum... e::: como tu definiria a profissão de professor?

60) E.: professor hoje é um:::... é um heRÓI... professor hoje é um herói é herói pelos baixos salários é um herói::: pela::: contínua::: sujeição a situações::: de estresse porque::: os::: alunos:::... e isto inclusive no nível superior... têm... visto O professor... não com aquela::: com aquele RESpeito que ele merece... mas::: com:::... uma::: um obsTÁCulo... que deve ser ultrapassado às vezes até de forma truculenta... o professor infelizmente ele é::: uma tem hoje uma/exerce uma profissão que é extremamente vilipendiada... porque::: a/o/se criou um equívoco e justamente isso me incentiva de muitas faculdades de muitas instituições de muitas escolas de ensino fundamental de muitas escolas de ensino médio muitas escola de/de::: ã::: enfim de nível superior... que é o clientelismo... este é um problema... o aluno é cliente consumidor portanto ele cliente sempre tem razão o consumidor deve ter razão quando as coisas não vão bem com Ele... a culpa não é dele... a culpa é de outras pessoas... qual é a primeira pessoa a pessoa que está mais próxima dele? O professor então a culpa é do professor... essa transferência de responsabilidade é muito::: ela é/ela é nefasta por quê? porque a pessoa não assume a sua própria condição de sujeito no mundo... porque ela so/sempe transfere a responsabilidade... ela SEMpre busca no OUtro algo que é uma definição de repente dela mesma ah eu não entendi tal coisa não é porque eu não estudei ou porque eu venho com uma falha lá::: que eu deveria ter estudado mais no ensino médio mais no ensino fundamental eu não entendi alguma coisa porque aquele sujeito é um incompetente não conseguiu... eu não ah::: o material não ficou no slide... é::: o material não ficou no slide problema é da pessoa que deveria ter colocado e disponibilizado o slide... então há nessa relação clientelística que se estabelece entre instituição e aluno um problema sério que é a noção de que o/o/o/o professor sempre estará errado e ele sempre será tratado como obstáculo e há nessa transferência de responsabilidade da pessoa para com a instituição da pessoa

para com o professor da pessoa para com as pessoas que o cercam/que a cercam um segundo fator de descrédito para a profissão porque aí automaticamente a pessoa não se assume... ela não se entende como agente responsável pela sua própria mudança... e ela CRÊ que TUdo aquilo que acontece de bom ou de ruim na vida dela É derivado da conduta de outros... isso é um problema mas isto tudo também tem a ver com o fato de que a/as pessoas hoje estão acostumadas A/a/a/digamos assim ó a não se assumir e nisso por exemplo o papel da internet das redes sociais é terrível que hoje nós criamos *fakes* hoje nós criamos perfis que mais se adaptam às nossas necessidades e não/e nós não assumimos e nós não colocamos a nossa cara a tapa basta ver nas redes sociais aí nos/nos/nos/nos links que são postados os comentários por exemplo em relação a uma notícia em relação a alguma coisa que dificilmente a pessoa está ali com seu nome verdadeiro com a sua foto verdadeira por quê? porque HOje nós temos a necessidade de nos esconder... nós não nos assumimos nós não assumimos a nossa posição nós não assumimos responsabilidade nós não divergimos porque hoje é mais fácil seguir toda corrente então nós não nos assumimos como agentes produtores de conhecimento fica mais fácil nós reproduzirmos o conhecimento e reproduzirmos para reproduzir porque basta basta que eu tenha alguém em que eu deposite aquilo ali se não tiver alguém que deposite eu deposite depois essa pessoa queira né recuperar exatamente aquele conhecimento que ela depositou e não pouco a mais ou não alguma coisa como diferente daquele lugar comum aí eu estou feliz agora se não for assim é aquela famosa ã/aquela famosa frase que o Pedro Demo chamava da educação bancária... eu deposito no aluno depois ele me devolve aquilo que eu depositei pra ele... ora isso retira da condição da educação a/o papel de transformação fica o papel de REprodução de Acrítica e isso não serve

61) P.: ok e pra finalizar o que que é ser professor?

62) E.: SER professor é::: exatamente estar preparado para esses desafios esse novo mundo essa nova vida e é::: amar... é amar... tudo na verdade se resume a amor se não não houver amor nada será suficiente

63) P.: Tá ok

64) E.: Tá?..

65) P.: Então tá muito obrigada