

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Andressa Barcellos Correia da Silva

AS SIGNIFICAÇÕES DE TRABALHO DE FORMADORES DE PROFESSORES

Juiz de Fora

2020

Andressa Barcellos Correia da Silva

AS SIGNIFICAÇÕES DE TRABALHO DE FORMADORES DE PROFESSORES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Andreia Rezende Garcia-Reis

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Andressa Barcellos Correia da.
As significações de trabalho de formadores de professores /
Andressa Barcellos Correia da Silva. -- 2020.
282 f.

Orientadora: Andreia Rezende Garcia-Reis
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Significações. 2. Trabalho. 3. Professor formador. I. Garcia-Reis, Andreia Rezende, orient. II. Título.

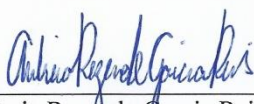
Andressa Barcellos Correia da Silva

As significações de trabalho de formadores de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

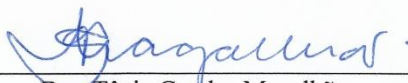
Aprovada em 03 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Andreia Rezende Garcia Reis - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Tânia Guedes Magalhães

Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

“Eu sinto como se nós não estivéssemos a sós

Você está aqui

Eu sinto que eu posso estar em qualquer lugar

Eu sinto que eu sou o ar” (Fresno)

À minha avó Wilma de quem eu sinto saudades todos os dias

AGRADECIMENTOS

Concluir um Mestrado numa Universidade como a UFJF é uma alegria incomparável. Além disso, terminar um Mestrado em Educação com uma pesquisa que defende a valorização docente no contexto político atual em que vivemos é sinal que podemos e devemos lutar pelo que acreditamos, o que, no meu caso específico, é lutar, cada vez mais, pela educação e pela formação de professores.

Foram dois anos de muita dedicação, pois foi um processo de muito trabalho, em que eu pude vivenciar e imergir nesta pesquisa. É mais um ciclo que se encerra na minha vida, o qual passou mais rápido do que eu imaginava – e que no fundo eu não gostaria que terminasse –, mas não posso deixar de sentir-me vitoriosa por esta conquista, pois meus pais, os quais têm somente até o Ensino Médio, lutaram e batalharam muito e me ensinaram o inestimável valor da educação. Nessa jornada, algumas pessoas foram muito essenciais e, por isso, não posso deixar de agradecê-las.

Primeiramente, à minha avó materna, por ter me criado com tanto afeto e que mesmo de longe, sei que está comigo em todos os momentos. Sei que no lugar onde ela estiver – com certeza é um lugar maravilhoso –, está muito feliz, pois consigo sentir daqui a felicidade dela por eu estar realizando mais este sonho.

À minha mãe, Vania, meu exemplo de mulher e a primeira a me despertar a paixão pelo trabalho, por me incentivar, acreditar em mim e por me ensinar tanto.

Ao meu pai, Marco Antônio, pelo apoio, pela preocupação, pela presença e, principalmente, por sempre me incentivar a estudar.

Ao meu irmão, Luís Gustavo, sempre escutando todas as minhas histórias e os meus problemas, por ser meu parceiro de vida.

Ao Alexandre, companheiro de todas as horas, pelo imenso apoio e por sempre compreender as minhas ausências.

À minha família materna, principalmente Tia Marise e suas filhas, pela cumplicidade em todos os momentos e por sempre acreditar em mim.

À UFJF, por ter me proporcionado tantas experiências, vivências e amizades valiosas. Ao longo de quase 8 anos nessa universidade, aprendi muito em relação ao ensino, à pesquisa, mas, principalmente, desconstruí preconceitos, saí “da minha bolha”, vi o diferente e, hoje, vivo num processo de eterna desconstrução.

À Míriam, que tive o prazer de conhecer no grupo de pesquisa, mas que, com o tempo, nos tornamos amigas e também companheiras de congressos, por ser meu ombro amigo e por compartilhar momentos que estarão sempre em minha memória.

À Bia, bolsista de IC que esteve nas entrevistas desta pesquisa e as transcreveu, por acompanhar a pesquisa, pelas considerações e pelo trabalho impecável com as transcrições.

À professora Dr^a. Andreia Rezende Garcia-Reis, para sempre minha orientadora, por ser uma das melhores pessoas que eu já conheci, pela orientação maravilhosa, mas, principalmente, pela amizade, pelo carinho e por tudo ao longo desses quase 5 anos juntas. Agradeço também por acreditar em mim e por ter me ensinado sobre ser professora, sobre trabalho, mas, sobretudo, por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor e a olhar o mundo com mais sensibilidade.

À professora Dr^a. Tânia Guedes Magalhães, por aceitar participar dessa banca e pelas importantes contribuições a este trabalho. Agradeço também por ter me escolhido para entrar para o Núcleo Fale e por ser um exemplo de mulher, professora e pesquisadora para mim.

À professora Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães, pelo pronto aceite e pelas várias contribuições valiosas a esta pesquisa. Tê-la nessa banca de defesa é uma honra para mim.

Por fim, agradeço aos meus alunos e ex-alunos, por acreditarem em mim como professora, por me fazerem querer ser melhor como pessoa e como docente e, por isso, continuarei lutando pela educação por e para vocês.

RESUMO

Muitos discursos incidem no trabalho do professor e esses discursos contribuem para configurar a situação desse trabalho, pois eles criam as significações de trabalho docente. Assim, é importante analisar essa rede discursiva, uma vez que ela pode nos levar a uma compreensão maior das relações linguagem/trabalho (BRONCKART; MACHADO, 2004). Por isso, esta pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), tem como principal objetivo analisar as significações (BRONCKART, 2007; BRONCKART, 2015) relacionadas ao trabalho de professores formadores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e como objetivos específicos: i) reconhecer as significações relacionadas ao trabalho do professor universitário a partir das dimensões de trabalho (MACHADO, 2007b); ii) reconhecer as significações relacionadas ao trabalho do egresso licenciado em Letras/Português; iii) reconhecer as diferentes significações do trabalho do professor universitário e do egresso; e iv) conhecer novas dimensões de trabalho apontadas pelos professores formadores. Além disso, esta pesquisa busca refletir sobre a profissionalização da formação docente (NÓVOA, 2017; GATTI, 2013, TARDIF, 2014a), discutir o conceito de trabalho (MARX, 2004; MARX, 2013; FRIGOTTO, 2008) e de trabalho docente (MACHADO, 2000; MACHADO, 2009) e também defender uma significação de trabalho docente como verdadeiro trabalho (BRONCKART, 2006a). Dessa forma, nesta pesquisa defendemos que a formação docente, principalmente a inicial, forme para uma profissão e, para isso, ela deve oferecer oportunidades de docência, de resolução de problemas pedagógicos concretos e de reflexão continuada, a fim de possibilitar a condição de autoria profissional ao futuro professor (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Como referencial teórico-metodológico, adotam-se as bases do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006a), o qual tem como princípio demonstrar o papel central da linguagem no desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas (BRONCKART, 2006a; BRONCKART, 2008). Para a geração dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores formadores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e a análise foi realizada por segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010), os quais permitem uma categorização e hierarquização dos dados. Identificamos três grupos de significação do trabalho do professor

universitário – professor, pesquisador e atuação social – e dois grupos de significação do trabalho do egresso – atividade profissional diversificada e atividade docente.

Palavras-chave: Significações. Trabalho. Professor formador.

ABSTRACT

Many speeches affect the work of a teacher, and these speeches help shape up the situation of such work, as they create the meanings of a teacher's work. Thus, it is important to analyze this discursive network, since it can lead us to a greater understanding of language/work relationships (BRONCKART; MACHADO, 2004). Therefore, the main purpose of this Master's Degree level research, which is linked to the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora (PPGE/UFJF), is to analyze the meanings (BRONCKART, 2007; BRONCKART, 2015) related to the work of educator teachers of the Literature/Languages course at the Federal University of Juiz de Fora, and its specific purposes are: i) recognize the meanings related to the work of a University professor from its work dimensions (MACHADO, 2007b); ii) recognize the meanings related to the work of a graduate in Literature/Language/Portuguese; iii) recognize the different meanings of the work of a University professor and a graduate; and iv) know new dimensions of work pointed out by educator teachers. In addition, this research seeks to reflect on the professionalization of teacher education (NÓVOA, 2017; GATTI, 2013, TARDIF, 2014a), discuss the concept of work (MARX, 2004; MARX, 2013; FRIGOTTO, 2008) and teaching work (MACHADO, 2000; MACHADO, 2009) and also defend a meaning for teaching work as real work (BRONCKART, 2006a). Thus, in this research we defend that a teacher's education, especially initial education, prepares a student for a profession and, to this end, it should offer opportunities for teaching, solving concrete pedagogical problems and continuous reflection, in order to enable the condition of professional authorship to the future teacher (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). As a theoretical and methodological reference, the bases of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006a) are adopted, the principle of which is to demonstrate the central role of language in human development and, therefore, its central role in the guidelines explicitly given for such development by educational and/or training mediations (BRONCKART, 2006a; BRONCKART, 2008). For the generation of data, semi-structured interviews were carried out with educator professors of the Literature/Languages course at the Federal University of Juiz de Fora, and the analysis was carried out by thematic orientation segments (TOS) and thematic treatment segments (TTS) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010), which allow the categorization and hierarchy of data. We identified three groups of significance for the work of a University professor - teacher, researcher and social action - and two groups of significance for the work of a graduate - diversified professional activity and teaching activity.

Keywords: Meanings. Work. Educator Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1	–	Representação do diálogo entre contexto sócio-histórico e sistemas.....	96
Esquema 2	–	Grupos de significações do trabalho universitário.....	175
Gráfico 1	–	Grupo de significações do trabalho do egresso.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Participantes da pesquisa.....	79
Quadro 2	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: atividade situada, STT 1: resignificada no contexto.....	86
Quadro 3	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: atividade situada, STT 2: Influenciada pela atividade profissional do egresso.....	87
Quadro 4	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: atividade situada, STT 3: duplamente situada.....	88
Quadro 5	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 1: variação do nível de pessoalidade.....	89
Quadro 6	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 2: depende do contexto da sala de aula e STT 3: reelaboração constante da atividade.....	90
Quadro 7	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 4: dimensão humana acentuada.....	92
Quadro 8	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: impessoal, STT 1: alto nível de impessoalidade.....	93
Quadro 9	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: impessoal, STT 2: guiado por uma ementa e STT 3: parcialmente prescritivo.....	93
Quadro 10	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: impessoal, STT 4: duplamente prescritivo: pela cultura local e pelo contexto mais amplo...	95
Quadro 11	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 1: baixo nível de atorialidade.....	98
Quadro 12	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 2: alto nível de atorialidade.....	99
Quadro 13	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 1: apropriação de material didático.....	100
Quadro 14	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 2: apropriação da linguagem e STT 3: mediação pela linguagem.....	101
Quadro 15	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: interacional, STT 1: alto grau de interação, STT 2: processo educativo sempre interacional, STT	

	3: presença de interação com os alunos, STT 4: centralidade do processo interacional e STT 5: aula baseada no diálogo.....	103
Quadro 16	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: interacional, STT 6: interacional com instâncias externas.....	105
Quadro 17	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: interpessoal, STT 1: interpessoalidade variável e STT 2: altamente interpessoal.....	106
Quadro 18	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: interpessoal, STT 3: interpessoalidade com a formação inicial.....	108
Quadro 19	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: transpessoal, STT 1: modelos de agir relacionados à gestão e ao trabalho acadêmico e STT 2: modelos de agir relacionados ao trabalho docente.....	109
Quadro 20	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: transpessoal, STT 3: subversão.....	111
Quadro 21	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: conflituosa, STT 1: sobrecarga de trabalho.....	113
Quadro 22	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: conflituosa, STT 2: resistência dos alunos na interação.....	114
Quadro 23	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: conflituosa, STT 3: baixo nível de conflitos e STT 4: conflitos provocativos.....	115
Quadro 24	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: conflituosa, STT 5: ausência do trabalho coletivo.....	116
Quadro 25	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 1: interação na sala de aula.....	118
Quadro 26	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 2: aprendizagens promovidas pelas atividades acadêmicas.....	119
Quadro 27	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: fonte de impedimento, STT 1: não amputa o poder de agir e STT 2: ausência de impedimentos.....	120
Quadro 28	– SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: fonte de impedimento, STT 3: tempo e STT 4: campo teórico.....	121
Quadro 29	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: atividade situada, STT 1: adequação da proposta de ensino.....	124
Quadro 30	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: atividade situada, STT 2: ausência de conhecimento.....	124

Quadro 31	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: atividade situada, STT 3: produção de conhecimento contextualizada.....	125
Quadro 32	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 1: diferentes níveis de pessoalidade.....	126
Quadro 33	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: impessoal, STT 1: variação quanto à impessoalidade.....	127
Quadro 34	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: impessoal, STT 2: baixo nível de atorialidade.....	128
Quadro 35	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 1: possibilidades de reelaboração das prescrições.....	129
Quadro 36	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 2: poucas possibilidades de reelaboração das prescrições.....	130
Quadro 37	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 1: mediação pelo material didático.....	132
Quadro 38	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 2: mediação pelos elementos culturais.....	133
Quadro 39	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: interacional, STT 1: interação com diferentes instâncias.....	134
Quadro 40	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: interacional, STT 2: variação do grau de interação.....	134
Quadro 41	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: interacional, STT 3: interação com o coletivo de trabalho.....	135
Quadro 42	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: interpessoal, STT 1: interpessoalidade variável, STT 2: interpessoalidade com diferentes instâncias.....	136
Quadro 43	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: transpessoal, STT 1: Modelos de agir dos colegas.....	138
Quadro 44	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: conflituosa, STT 1: diferentes demandas impostas, STT 2: sobrecarga de trabalho e STT 3: burocratização do trabalho.....	139
Quadro 45	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: conflituosa, STT 4: cobrança.....	141
Quadro 46	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: conflituosa, STT 5: falta de	

	apoio e STT 6: ausência de interação com o coletivo de trabalho.....	142
Quadro 47	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 1: interação na sala de aula.....	143
Quadro 48	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 2: aprendizagem com o coletivo.....	143
Quadro 49	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 3: sobrecarga de trabalho e STT 4: espaços formativos.....	144
Quadro 50	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 5: necessidade de atualização constante.....	145
Quadro 51	– SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: fonte de impedimento, STT 1: baixo nível de atorialidade e STT 2: condições de trabalho docente.....	145
Quadro 52	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 1: reelaboração constante da atividade e STT 2: diferentes níveis de pessoalidade.....	147
Quadro 53	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: Prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 1: alto nível de atorialidade e STT 2: poucas possibilidades de reelaboração das prescrições.....	148
Quadro 54	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 1: apropriação da linguagem e STT 2: apropriação da linguagem.....	150
Quadro 55	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: interacional, STT 1: alto grau de interação e STT 2: variação do grau de interação.....	151
Quadro 56	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: interacional, STT 3: interação com o coletivo de trabalho.....	153
Quadro 57	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: conflituosa, STT 1: sobrecarga de trabalho e STT 2: sobrecarga de trabalho.....	154
Quadro 58	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: conflituosa, STT 3: ausência do trabalho coletivo e STT 4: ausência de interação com o coletivo de trabalho.....	155
Quadro 59	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: conflituosa, STT 5: baixo nível de conflitos. STT 6: Conflitos	

	provocativos, STT 7: falta de apoio e STT 8: cobrança.....	156
Quadro 60	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 1: interação na sala de aula e STT 2: interação na sala de aula.....	158
Quadro 61	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 3: aprendizagens promovidas pelas atividades acadêmicas, STT 4: espaços formativos e STT 5: espaços pouco aproveitados.....	159
Quadro 62	– Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: fonte de impedimento, STT 1: não amputa o poder de agir, STT 2: ausência de impedimentos, STT 3: baixo nível de atorialidade e STT 4: condições de trabalho docente.....	160
Quadro 63	– SOT: trabalho na universidade e do egresso, SUB-SOT: outra dimensão, STT 1: política.....	163
Quadro 64	– SOT: trabalho na universidade e do egresso, SUB-SOT: outra dimensão, STT 2: emocional.....	164
Quadro 65	– SOT: trabalho, SUB-SOT: trabalho na universidade, STT 1: atividade profissional diversificada.....	167
Quadro 66	– SOT: trabalho, SUB-SOT: trabalho na universidade, STT 2: atividade docente STT 3: formador de professores.....	168
Quadro 67	– SOT: trabalho, SUB-SOT: trabalho na universidade, STT 4: atuação social junto às comunidades.....	169
Quadro 68	– SOT: trabalho, SUB-SOT: do egresso, STT 1: atividade profissional diversificada.....	171
Quadro 69	– SOT: trabalho, SUB-SOT: do egresso, STT 2: atividade docente.....	172

LISTA DE SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
ADI	Avaliação de Desempenho Individual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFILE	Faculdade de Filosofia e de Letras
IC	Iniciação Científica
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e de Letras
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MG	Minas Gerais
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN's-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC-Letras	Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de licenciaturas
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEB	Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica
RS	Rio Grande do Sul
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TP	Treinamento Profissional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::::: ou mais
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	(())
Citações literais de textos ou de fala de outras pessoas	“ ”

Fonte: Adaptado de PRETI, 1999.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
1.1	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	24
2	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	27
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	35
3	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	44
3.1	SIGNIFICAÇÕES.....	49
3.2	ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ISD.....	54
4	TRABALHO.....	59
4.1	TRABALHO DOCENTE.....	67
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	74
6	O TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	84
6.1	SIGNIFICAÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	85
6.1.1	Atividade situada, pessoal e sempre única e impessoal.....	86
6.1.2	Prefigurada pelo próprio trabalhador.....	97
6.1.3	Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos.....	100
6.1.4	Interacional.....	102
6.1.5	Interpessoal.....	106
6.1.6	Transpessoal.....	109
6.1.7	Conflituosa.....	112
6.1.8	Fonte para a aprendizagem e fonte de impedimento.....	117
6.2	SIGNIFICAÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DO EGRESSO LICENCIADO EM LETRAS/PORTUGUÊS	122
6.2.1	Atividade situada, pessoal e sempre única e impessoal.....	123
6.2.2	Prefigurada pelo próprio trabalhador.....	129
6.2.3	Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos.....	131
6.2.4	Interacional.....	133
6.2.5	Interpessoal.....	136
6.2.6	Transpessoal.....	137
6.2.7	Conflituosa.....	138
6.2.8	Fonte para a aprendizagem e fonte de impedimento.....	142

6.3	ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE AS SIGNIFICAÇÕES RELACIONADAS ÀS DIMENSÕES DE TRABALHO.....	146
6.4	OUTRAS DIMENSÕES DE TRABALHO.....	162
6.5	SIGNIFICAÇÕES DE TRABALHO.....	167
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	REFERÊNCIAS.....	180
	APÊNDICE A – Instrumento para a geração dos dados do trabalho dos formadores.....	190
	APÊNDICE B – Instrumento para a geração dos dados do trabalho dos egressos.....	191
	APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com a Amanda.....	192
	APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com o Antônio.....	205
	APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com o Eduardo.....	222
	APÊNDICE F – Transcrição da entrevista com a Juliana.....	237
	APÊNDICE G – Transcrição da entrevista com o Lucas.....	245
	APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com a Rafaela.....	266

1 INTRODUÇÃO

“Toda memória simbólica, e por vezes geográfica, da atividade sustenta assim sua história porque serve para prever as consequências da ação futura ao evocar as consequências da ação passada” (CLOT, 2007).

Iniciaremos este trabalho com uma contextualização e também com as justificativas pessoais e teóricas atreladas a esta pesquisa.

Nesse sentido, este breve relato tem como objetivo apresentar a minha formação profissional, ou seja, quais foram os caminhos que me trouxeram à profissão docente, o que aconteceu durante essa jornada, ainda pequena, e também como me apaixonei pela pesquisa e pela vida acadêmica, o que, consequentemente, me trouxe a esta pesquisa.

Desde criança brincava de ser professora, pois minha mãe fez Magistério e eu tinha muito acesso aos seus materiais e, por isso, sempre falava que essa seria a minha profissão. Entretanto, foi apenas no Ensino Médio que eu tive a certeza de que iria cursar uma Licenciatura, mas durante algum tempo fiquei em dúvida entre Letras e História.

No 3º ano do Ensino Médio, através da grande influência de uma professora de Língua Portuguesa, decidi cursar Letras e, com isso, já comecei a sentir uma desaprovação pela profissão que eu optara, pois escutava muitas falas, como: “você é tão inteligente, poderia cursar Direito”, “coitada, vai sofrer muito”, entre outras. Fiz o vestibular e passei com 16 anos para uma Universidade Federal, algo que, até então, nunca tinha acontecido na minha família.

Durante toda a minha vida escolar, estudei em uma única escola particular da cidade de Juiz de Fora e, como já mencionei, entrei muito nova para a Universidade. Assim, o primeiro ano do curso de Letras foi um misto de felicidade, por estar ali, e angústia, por estar em um ambiente totalmente diferente do que eu estava acostumada, além de presenciar relações e situações diversas e, com isso, lembro-me de chegar chorando muitas vezes em casa, querendo desistir.

Além de passar por algumas situações complicadas e ainda tentar me adaptar a esse novo ambiente, escutava com muita frequência que os alunos de Letras seriam linguistas/pesquisadores e não professores. Nesse momento, percebi que ainda há muitas pessoas “que acreditam que basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender”

(TARDIF, 2014a, p. 121), como se para ser professor não precisasse de uma formação, somente para ser pesquisador.

A partir do segundo ano de faculdade, foquei em passar nas disciplinas da melhor forma que eu podia e estava certa de que faria outro curso logo após terminar Letras. Desse modo, nunca tentei bolsa ou qualquer participação em projetos, pois não me reconhecia no que era oferecido.

Fiz a minha primeira disciplina na Faculdade de Educação no 4º período, Saberes Escolares da Língua Portuguesa, a qual tem uma prática de 30 horas conjugada a ela. Assim, aprendendo sobre educação e ensino de Língua Portuguesa na disciplina e acompanhando uma docente – a mesma que me incentivou a entrar para o curso de Letras – do Ensino Médio na prática, voltei a acreditar que seria professora e me apaixonei novamente pela profissão.

Em 2015, a professora Tânia Guedes Magalhães abriu um processo seletivo de Treinamento Profissional¹ com o projeto “Leitura e escrita em uma perspectiva interdisciplinar na escola básica” (Projeto de pesquisa vinculado ao Núcleo Fale – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino) e pela primeira vez na faculdade, eu tentei um processo seletivo de uma bolsa. Como mencionado, fazendo a disciplina na Faculdade de Educação, eu quis saber mais sobre o trabalho docente e também me profissionalizar, pois, muitas vezes, não me sentia preparada para a profissão. Assim, eu tentei a bolsa do projeto coordenado pela professora Tânia e passei.

Sinceramente, é até difícil explicar o quanto esse projeto transformou a minha vida pessoal e profissional, pois tive a certeza absoluta de que eu seria uma professora e a ideia de fazer outro curso desapareceu, pois naquele momento eu pensava e queria apenas fazer de tudo para ser a melhor profissional que pudesse. Nessa bolsa, eu acompanhava uma professora do quinto ano e também fazia parte do grupo de pesquisa. Nessas reuniões eu conheci a professora Andreia Rezende Garcia-Reis, que assim como a professora Tânia, é docente da Faculdade de Educação da UFJF e componente do Núcleo Fale.

¹ O Programa de Treinamento Profissional tem como objetivo permitir o aperfeiçoamento profissional dos alunos em áreas de específico interesse e compatíveis com a habilitação cursada. Este aperfeiçoamento se dá com a participação do aluno em projetos acadêmicos de ensino, no âmbito da UFJF, em regime de 12 horas semanais de atividades. A orientação deste treinamento profissional é feita por um professor ou profissional da área (informações retiradas do site: <http://www.ufjf.br/coordprograd/treinamento-profissional>).

No segundo semestre de 2015, a professora Andreia abriu um processo seletivo de Iniciação Científica² com o projeto de pesquisa “Formação de professores e ensino de língua portuguesa: reflexões sobre a prática da linguagem por meio dos gêneros textuais”. Nesse projeto, como o próprio nome sinaliza, ela propôs estudar a formação de professores e também analisar documentos oficiais que orientam a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, além de pesquisar o quanto o Projeto Pedagógico do Curso de Letras/UFJF tem proporcionado uma formação para a docência. Como o assunto do projeto me interessou bastante, pois era algo que me inquietava, eu participei do processo seletivo e passei.

Em 2017, fui aprovada no processo seletivo de Monitoria³ para a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, a qual é ministrada pela professora Andreia e, portanto, mesmo não tendo a bolsa de Iniciação Científica remunerada, eu continuei no grupo de pesquisa. Ainda em 2017, a professora Andreia propôs o projeto “O trabalho docente na formação inicial: concepções e documentos oficiais” e nele iniciamos o estudo sobre o trabalho docente, o qual foi e está sendo aprofundado no projeto atual “Trabalho docente: das bases conceituais à atual configuração”.

Em 2017, finalizei o curso de Letras/Licenciatura, formei e, como queria muito continuar estudando e pesquisando sobre o trabalho docente, tentei o processo seletivo do Mestrado em Educação da UFJF e fui aprovada. Como é possível notar, todo o meu percurso de vida, como a influência da minha mãe, as brincadeiras de “ser professora”, a entrada para o Núcleo Fale, o estudo sobre a formação inicial e o trabalho docente e até mesmo as significações negativas que eu ouvi e li do que é ser professor fizeram com que eu chegasse a esta pesquisa.

É importante ressaltar que a entrada para o Núcleo Fale realmente mudou e transformou a minha vida, como já mencionei, mas, além disso, algumas oficinas⁴ que cursei na graduação sobre as dimensões do trabalho docente e também os Estágios foram essenciais para a minha formação.

² O Programa de Bolsas de Iniciação Científica é destinado a graduandos da UFJF, com recursos orçamentários da Instituição. O Programa tem por objetivo inserir os graduandos nas diversas etapas da pesquisa científica, visando à formação diferenciada de recursos humanos qualificados. Com este Programa a UFJF investe na ampliação das oportunidades de inserção acadêmica nas atividades de pesquisa (informações retiradas do site: <http://www.ufjf.br/propp/formularios/iniciacao-cientifica/bic>).

³ O Programa de Monitoria é destinado aos discentes da Universidade Federal de Juiz de Fora e é considerado como uma modalidade de ensino-aprendizagem. Ele visa proporcionar aos alunos a participação em projeto acadêmico de ensino e, além disso, objetiva despertar o interesse pela carreira docente e assegurar a cooperação do corpo discente com o corpo docente nas atividades de ensino (informações retiradas do site: <http://www.ufjf.br/coordprograd/monitoria>).

⁴ As oficinas são disciplinas práticas de ementas abertas, que tratam de temas vinculados aos campos dos saberes que compõem a formação geral do licenciado em Letras (UFJF, 2014, p. 40).

Assim como afirma a epígrafe desta introdução, as memórias simbólicas das atividades sustentam sua história, uma vez que servem para prever as consequências da ação futura ao evocar as consequências da ação passada (CLOT, 2007). E, assim é comigo: as memórias, as quais eu acabei de relatar nesta introdução, que eu tenho da minha formação acadêmica e profissional, sustentam a minha história, pois elas servem para prever as consequências das ações futuras, evocando as consequências das ações passadas (CLOT, 2007).

Dessa forma, nesta pesquisa defendemos que:

[...] ser professor não é um dom, ou sacerdócio; é uma profissão, um trabalho cujos trabalhadores devem se apropriar do conhecimento e das ações necessárias para realizarem seu ofício, adquirindo experiência no desempenho do mesmo para que se tornem, cada vez mais, profissionais, literalmente (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 542).

Ou seja, o trabalho do professor deve ser considerado como um verdadeiro trabalho e, por isso, ele necessita de formação específica para exercer sua profissão, uma vez que: “é necessário compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício” (BRONCKART, 2006a, p. 207).

Além disso, muitos discursos são produzidos sobre as condições do trabalho do professor, bem como sobre sua atuação, formação e a relação dessas com a aprendizagem dos alunos. Todos esses discursos criam e recriam significações de trabalho docente. Assim, consideramos importante pesquisar as significações dos professores formadores, pois elas nos oferecem pistas importantes para a compreensão de fatores que interferem nos processos de formação na universidade, os processos de ensino e de aprendizagem, bem como oferecem sentido prático, já que, além de orientar condutas, contribuem também para criar a realidade à qual se referem (BRONCKART, 2009).

Inserida neste contexto de formação e também envolta a tantos discursos sobre o trabalho docente, propomos nesta pesquisa a seguinte **questão de investigação**: quais são as significações dos professores formadores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora relacionadas ao trabalho?

Para respondê-la, temos como **objetivo principal**: analisar as significações relacionadas ao trabalho de professores formadores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e, como **objetivos específicos**, temos i) reconhecer as significações relacionadas ao trabalho do professor universitário a partir das dimensões de trabalho

(MACHADO, 2007b); ii) reconhecer as significações relacionadas ao trabalho do egresso licenciado em Letras/Português; iii) reconhecer as diferentes significações do trabalho do professor universitário e do egresso; e iv) conhecer outras dimensões de trabalho apontadas pelos professores formadores.

A fim de responder à questão de investigação e cumprir os objetivos estabelecidos, realizamos seis entrevistas semiestruturadas (MOREIRA; CALEFFE, 2008) com professores formadores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora para a geração dos dados. A análise dos dados gerados, após transcrição do conteúdo das seis entrevistas, foi feita a partir dos segmentos de orientação temática (SOT) e dos segmentos de tratamento temático (STT) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010).

Adota-se nesta pesquisa o referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006a; BRONCKART, 2008), o qual tem como objetivo demonstrar o papel central da linguagem no desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas.

A seguir, apresentamos como este trabalho está organizado.

1.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está dividido em sete capítulos. O primeiro é este de introdução, no qual apresentamos nosso trabalho e a organização dele. No segundo, a fim de refletir sobre a profissionalização da formação docente, olhamos a formação de professores numa linha histórica a partir da criação das Escolas Normais no século XIX e notamos que ao longo da história houve um desprestígio da profissão de professor, o qual ocorre por motivos diversificados. Entretanto, mostramos que há algumas propostas, ações e políticas de formação diferenciadas e significativas que têm buscado novas possibilidades de formação, no sentido de enfrentar os desafios e de promovê-la um pouco mais próxima da escola.

Além disso, dedicamos uma subseção do segundo capítulo à formação dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que esta dissertação tem como finalidade pesquisar o trabalho dos professores do curso de Letras da UFJF. Para isso, fizemos uma pequena análise histórica e notamos que houve uma mudança na concepção do ensino de língua, o que trouxe mais responsabilidades aos cursos de licenciaturas. Com isso, acreditamos, assim como Garcez; Schlatter (2017), que a formação inicial precisa oferecer oportunidades de docência e de reflexão sobre as reais condições e possibilidades do trabalho docente.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual se constitui a base desta pesquisa. Ademais, apresentamos também os cinco princípios gerais do ISD, suas influências “técnicas” e “epistemológicas”.

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, ainda no terceiro capítulo, vimos como o ISD se apropriou de Saussure e tratamos sobre as significações, conceito muito caro a este trabalho. Assim, explicamos e definimos com base em Saussure, Vygostsky e Bronckart o que estamos denominando de significações, as quais nos oferecem pistas importantes para a compreensão de fatores que interferem nos processos de formação na universidade, os processos de ensino e de aprendizagem, bem como oferecem sentido prático, já que, além de orientar condutas, contribuem também para criar a realidade à qual se referem (BRONCKART, 2009).

No capítulo 3, também evidenciamos a relação entre o ensino, a formação de professores e o ISD e, com isso, constatamos que o ISD defende, e nós também, que o ensino de línguas “deve formar o aluno para maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos” (BRONCKART, 2005, p. 251). Assim sendo, o ensino e a formação de professores são peças fundamentais da perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo e, por isso, pudemos compreender que teoria e prática não devem ser tratadas disjuntamente.

No capítulo seguinte, o quarto, olhamos numa linha histórica os usos e os sentidos atribuídos ao termo “trabalho” e pudemos perceber a diferença de concepção do trabalho na perspectiva liberal (do capitalismo) da perspectiva ontocriativa ou ontológica, a qual é defendida, principalmente, por Marx. Além disso, mostramos como surgiu a Clínica da Atividade (CLOT, 2007), a qual foi baseada na ergonomia de vertente francesa e defende uma definição ampla de trabalho, pois o concebe para além da forma que ela assumiu nas sociedades capitalistas (BRONCKART, 2008).

Assim, podemos dizer que esta pesquisa está inserida no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), adotando os aportes ergonômicos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007). Tal escolha segue uma coerência teórica, pois tanto o ISD quanto a Clínica da Atividade assumem uma abordagem marxista do trabalho, uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e uma abordagem discursiva da linguagem.

No capítulo 4, fizemos um subcapítulo para tratar especificamente do trabalho do professor e como as mudanças de significação e no mundo do trabalho foram transformando

esse *métier*. É importante ressaltar que consideramos como verdadeiro trabalho tanto o trabalho do professor da educação básica quanto o do professor formador. Ademais, defendemos que o trabalho do professor deve ser considerado como um verdadeiro trabalho, o qual necessita de uma formação inicial e continuada para ser desenvolvido.

No capítulo 5, ressaltamos que nesta pesquisa não objetivamos uma análise do trabalho real, mas sim propor um diálogo, uma interação com os professores formadores, para que eles digam sobre suas significações do trabalho docente, significações essas que podem escapar-lhes e que na interação elas poderão surgir e emergir. Além disso, apresentamos nossos participantes da pesquisa e detalhamos como foram essas entrevistas. Para o reconhecimento das significações dos professores universitários, utilizamos como metodologia de análise os segmentos de orientação temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT) (BULEA, 2010), os quais permitem uma categorização dos dados, relacionando temas, tópicos e subtópicos (MAGALHÃES; BARBOSA, 2018).

Nesta pesquisa, buscamos dar voz aos professores formadores para que eles pudessem dizer sobre sua própria atividade e sobre a atividade do egresso do curso no qual atuam. Assim, no sexto capítulo, há os dados das entrevistas e as análises e, a partir desse capítulo, conseguimos ver o trabalho em suas diferentes dimensões na perspectiva dos professores universitários.

Como obtivemos um grande volume de dados, o capítulo seis está dividido em cinco (5) subcapítulos, que são: i) significações relacionadas ao trabalho do professor universitário, em que reconhecemos e analisamos as dimensões do trabalho dos professores universitários; ii) significações relacionadas ao trabalho do egresso licenciado em Letras/Português, em que reconhecemos e analisamos as dimensões do trabalho do egresso licenciado em Letras/Português na perspectiva do formador; iii) encontros e desencontros entre as significações relacionadas às dimensões de trabalho, no qual reconhecemos as diferentes significações do trabalho do professor universitário e do egresso; iv) novas dimensões de trabalho, em que conhecemos novas dimensões de trabalho apontadas pelos professores formadores e v) significações de trabalho, no qual analisamos o que os formadores compreendem sobre o que é o seu próprio trabalho e o do egresso.

No sétimo e último capítulo, tecemos nossas considerações finais a partir dos resultados obtidos.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

“Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017).

A educação é um dos pilares da sociedade – além de ser um direito previsto na Constituição – e, principalmente, em um país tão desigual como o Brasil⁵, ela se faz ainda mais importante, pois é essencial, sobretudo, para que a população seja consciente e empoderada, compreendendo e lutando pelos seus direitos.

Portanto, assim como Gatti (2013), defendemos que se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa, a qual respeita as heterogeneidades e, além disso, onde os alunos aprendam de forma significativa para suas vidas. Com isso, o objetivo do trabalho dos professores, segundo Guedes-Pinto (2015), é “ensinar determinados conteúdos, possibilitando dessa forma a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem” (GUEDES-PINTO, 2015, p. 26). Além disso, Nóvoa (2017) denomina a profissão docente como profissão do humano, uma vez que o professor lida com a formação do ser humano e, por isso, essa profissão é marcada pela imprevisibilidade e pela incerteza.

Diante disso, os professores constituem uma profissão vital na sociedade, porém eles precisam estar preparados para exercer uma prática que seja “atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI, 2013, p. 53). Assim, “para fazer diferença nas vidas dos estudantes, é necessário ter interesse, comprometimento e paixão, bem como conhecimento intelectual para fazer algo a respeito” (FULLAN, 2009, p. 30) e, dessa forma, a importância da formação inicial de docentes fala por si só.

Ao olharmos numa linha histórica a formação, vemos que, de acordo com Gatti (2013), as Escolas Normais foram criadas no final do século XIX com a finalidade de formar professores para o ensino das “primeiras letras”, ou seja, para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como denominamos atualmente. Frequentemente, as Escolas Normais são vistas com muito preconceito, pois muitos acreditam que elas são tecnicistas e que empobrecem a profissão (NÓVOA, 2017). Nóvoa (2017), porém, aponta que ao longo de mais de cem anos elas desempenharam um papel muito importante na formação

⁵ A Organização Não Governamental (ONG) Oxfam Brasil divulgou uma pesquisa em 2018 e de acordo com ela, houve crescimento de 11% de pessoas pobres em 2017, atingindo 7,2% da população brasileira, o que é equivalente a 15 milhões de pessoas.

de professores, na produção de materiais didáticos, na inovação pedagógica e, além disso, “consagraram processos de mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres, tendo sido fundamentais para construir o modelo escolar, para consolidar a escola pública e para produzir a profissão de professor” (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Posteriormente, no início do século XX, iniciou-se uma preocupação com a formação dos professores para o “secundário”, ou seja, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Uma vez que havia poucos alunos nessas etapas da escolarização e também poucas escolas, até então esse trabalho era realizado por profissionais liberais e autôditas (NÓVOA, 2017). Portanto, essa preocupação começa a se intensificar e, com isso, no final da década de 30, acrescenta-se um ano de disciplinas da área da educação para obtenção da licenciatura nos cursos de bacharéis nas poucas universidades existentes da época. Esse modelo de formação ficou muito conhecido popularmente como “3+1” e mesmo quase 90 anos depois desse formato ser constituído, é possível constatar que ainda há licenciaturas no Brasil que o seguem. Como, por exemplo, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em 2015 aprovou, em outubro de 2018, o Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de licenciaturas (PPI). Tal documento define algumas condições para a construção e valorização dos cursos de licenciatura e, além disso, tem como um de seus objetivos “avançar na superação do tradicional formato “3 + 1” (UFJF, 2018, p.2)”⁶. Isto é, a UFJF admite que ainda existem cursos de licenciatura em 2018 que seguem essa configuração, porém podemos perceber que há uma tentativa de superá-la com essa nova resolução nacional e, especialmente, como o PPI recém-aprovado.

Claro que, assim como Fullan (2009), sabemos que uma mudança significativa envolve vários aspectos, como, por exemplo, mudança de crenças e valores, pois “como os indivíduos entendem a realidade é o ponto crucial da mudança” (FULLAN, 2009, p. 30). Assim, defendemos também que:

[...] a mudança sempre fracassará até que encontremos um modo de desenvolver infraestruturas e processos que envolvam os professores no aprimoramento de novos conhecimentos, habilidades e compreensões. Em segundo lugar, não estamos falando de significados superficiais, mas de um significado profundo sobre as novas abordagens de ensino e aprendizagem. O significado não virá facilmente com esse objetivo e com as culturas e condições existentes (FULLAN, 2009, p.38).

⁶ Para saber mais sobre esse documento, recomendamos a leitura de Garcia-Reis e Silva (2019).

Ou seja, realizar mudanças em uma formação inicial vai muito além de criar novas disciplinas ou alterar cargas horárias. Dessa forma, assim como concebe Dornelles (2012), “a mudança no ensino nunca se dá de maneira hegemônica, linear, nem radical. O que se observa, nesses contextos, assim como nos contextos de formação de professores de língua, são gestos de mudança” (DORNELLES, 2012, p. 138). Entretanto, acreditamos que um novo currículo pode sim ser o início de uma nova concepção do ensino.

Em 1996, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nela há a exigência da formação em nível superior para todos os professores da escola básica e, com isso, propõem-se alterações para os cursos de formação, pois agora os Institutos Superiores de Educação são um dos responsáveis, além das Universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica. Uma vez aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), uma série de discussões e problematizações foram traçadas. Essas ponderações deram corpo à elaboração das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de cada curso de licenciatura e, a partir de 2001, elas foram promulgadas.

Pode-se afirmar que alguns ajustes parciais foram realizados nas formações com base nesses novos documentos, entretanto, ainda é possível verificar na realidade que há “a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (GATTI, 2010, p. 1357). Ou seja, por mais que no século XXI tenhamos uma orientação mais integradora na formação para a docência, na prática “ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX” (GATTI, 2010, p. 1357).

Atualmente, conforme Gatti (2010), graves problemas nas aprendizagens escolares são constatados. Podemos afirmar que esses problemas são de ordens distintas, como, por exemplo, de dificuldades interacionais, em que o aluno não escuta o professor e vice-versa, de questões sociais, uma vez que a desigualdade no Brasil é alarmante e isso, claro, afeta a escola, além de muitos casos de violência dentro e na porta da escola. Também não se pode negar a diferença entre gerações, pois os alunos nascem nesse “mundo digital”, em que, muitas vezes, o professor encontra dificuldades para se inserir.

Nesse sentido, Cavalcanti (2013) reconhece que o professor precisa estar preparado para “atuar em uma escola que faça sentido para a geração que é hoje muito diferente das gerações anteriores” (CAVALCANTI, 2013, p. 213) e, para que isso ocorra, os cursos de licenciatura devem formar um “professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística”

(CAVALCANTI, 2013, p. 212). Dessa forma, é possível constatar que a preocupação com a formação de professores aumenta cada vez mais.

Evidentemente, não estamos afirmando que o professor e a sua formação são exclusivamente responsáveis pelo desempenho dos alunos, uma vez que, conforme Gatti (2010), múltiplos fatores interferem, como as políticas educacionais, o financiamento da educação, as condições sociais e de escolarização da família, aspectos culturais e, também, a “condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira, o salário e as condições de trabalho nas escolas” (GATTI, 2010, p. 1359). Por exemplo, Pinto (2009) destaca que um piso salarial para os profissionais do magistério foi criado somente com a aprovação da Lei nº 11.738, em 2008. Ou seja, percebemos que a desvalorização é histórica, uma vez que somente após 121 anos, contando a partir da primeira lei geral de educação no país, de 15 de outubro de 1827, é que foi criado, no Brasil, um piso salarial para os professores.

Nesse sentido, para alguns autores, como Nóvoa (2017), Gatti (2013) e Tardif (2014), os modelos de formação de professores atuais atravessam um período de crise, pois “fortes questionamentos são colocados quanto a essa formação” (GATTI, 2013, p. 52). Além disso, são postas novas demandas aos docentes, como já citamos anteriormente, os quais lidam com a formação do humano, e, portanto, podemos perceber que há um sentimento de insatisfação generalizado - tanto por parte dos egressos dessas licenciaturas quanto por parte dos pesquisadores da área de formação - o qual é intensificado pelas políticas de desprofissionalização (a desprofissionalização ocorre, sobretudo, por níveis salariais baixos, difíceis condições nas escolas e também processos de intensificação do trabalho docente) pelos ataques às instituições universitárias e pelas políticas de privatização da educação.

Para Gatti (2013), a formação de professores no Brasil apresenta “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária” (GATTI, 2013, p. 58) e, para Tardif (2014b), o modelo universitário de formação é aplicacionista, pois os alunos desses cursos passam alguns anos assistindo a aulas e logo depois eles vão estagiar para “aplicar” os conhecimentos aprendidos anteriormente. Tal modelo de formação é conhecido como, o já citado, “3 +1”, em que os alunos assistem a aulas teóricas na universidade por três anos e no último ano de sua graduação vão às escolas para “aplicar” essas teorias.

Todavia, em 2015, houve uma renovação do texto que orienta a formação inicial de professores com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

segunda licenciatura) e para a formação continuada. Tal documento foi construído numa tentativa de superar ou mesmo minimizar a crise citada por esses autores, possibilitando o desenvolvimento nos cursos de licenciatura de uma identidade de formação, ou seja, demonstrando que esse curso é para a docência e, com isso, fica claro que a docência não é um apêndice, um adendo, algo menor ou cuja formação pode ser mais rápida.

Percebemos que ao longo da história houve um desprestígio da profissão de professor, o qual ocorre por motivos diversificados. Uma política recente que corrobora para a desvalorização docente é a Reforma do Ensino Médio. Em 2016, a Reforma do Ensino Médio foi apresentada por meio de uma Medida Provisória (MP 746) e todos os prazos foram reduzidos para a aprovação (Lei 13.415/2017), algo incomum até mesmo durante a Ditadura Militar de 1964/1985. Essa reforma adota o notório saber, o que significa permitir que profissionais com “notório saber” possam ministrar aulas de conteúdos de áreas afins à sua formação, ou seja, não é necessário que o professor seja licenciado ou tenha formação específica na área, o que ratifica o que muitos acreditam: basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar.

Além de desvalorizar a profissão, o notório saber tem três consequências preocupantes: i) em curto prazo, professores sem a qualificação adequada estarão em sala de aula; ii) em médio prazo, ataca os cursos de formação de professores e iii) em longo prazo, o Estado será isento de sua responsabilidade com as políticas de formação de professores e de valorização da carreira docente, além das consequências para a aprendizagem dos alunos, uma vez que pessoas de notório saber não têm conhecimento sobre currículos, avaliação, documentos oficiais da educação, PNLD, políticas públicas, estratégias de ensino, dentre outras questões. Assim, notamos que essa é uma política pública que traz uma significação da profissão docente que é esvaziada de formação.

Ademais, muitos discursos também proliferam e corroboram para a desvalorização da profissão. Um exemplo foi a propaganda protagonizada por Luciano Huck, em que trazia a seguinte afirmação: “Torne-se professor e aumente sua renda”, tratando a profissão docente como um “complemento de renda” ou um “bico”, significação vista também na reportagem feita em 2016 e publicada no Jornal Metro, intitulada de: “professores e garçons estão entre os bicos mais procurados”. Outro discurso muito propagado é o do ensino como uma atividade totalmente singular, infável, pertencente ao campo da arte no sentido romântico do termo, ou seja, dependente do talento ou de um dom pessoal (TARDIF, 2014a).

A distinção entre os termos “professor”, “pedagogo” e “instrutor” é muito utilizada, do mesmo modo, para desprestigiar o trabalho docente, uma vez que alguns profissionais, como

os das academias e das autoescolas, por exemplo, são denominados de instrutores, sendo que o trabalho desses sujeitos se assemelha ao do professor, principalmente no caso dos instrutores de academia, já que eles também passam por uma formação acadêmica. No caso do pedagogo, Nóvoa (2017) salienta que nas licenciaturas em Pedagogia no Brasil surge a ideia de que “ser pedagogo” é mais prestigioso do que “ser professor”, o que ocorre da mesma forma com o “ser instrutor”.

A desvalorização da profissão pode ser detectada em um dado revelado por Gatti em 2010, em que entre 2001 e 2006 a oferta de cursos de licenciaturas no Brasil teve um aumento de 52%, mas o crescimento proporcional de matrículas ficou aquém, uma vez que houve um aumento de apenas 40%. Isso quer dizer que os jovens egressos do ensino médio não estão interessados em cursar licenciatura provavelmente por motivos já mencionados neste texto e também porque “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

O reconhecimento da existência de um problema é o primeiro passo para a mudança, portanto, ao constatarmos que a formação de professores enfrenta problemas e passa por crises, devemos tomar cuidado com o discurso de que “a formação não forma”. Esse discurso deve ser cauteloso porque ele pode ser atrelado, de acordo com Nóvoa (2017), a processos poderosos de privatização, os quais podem ser conduzidos em nome da “salvação” da dimensão pública da educação e, com isso, podem tomar conta dos rumos da educação, desmantelando o sistema universitário de formação, substituindo-o por um conjunto de programas empresariais. Nóvoa (2017) evidencia que alguns movimentos reformadores, os quais defendem modelos rápidos de formação, argumentam que é necessário “explodir” o sistema atual, porém é preciso admitir também já há alguns avanços como, por exemplo, o Projeto Político Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPI), já mencionado anteriormente, o qual defende uma valorização da formação.

Nesse sentido, tem havido propostas, ações e políticas de formação diferenciadas e significativas, as quais buscam novas possibilidades de formação, no sentido de enfrentar os desafios e de promovê-la um pouco mais próxima da escola.

Uma política importante é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos e também aos professores participantes e, com isso, insere estudantes que estão cursando, até o 5º período de uma licenciatura, no contexto da escola pública para que desenvolvam atividades sob orientação de um docente do magistério superior e de um professor da escola básica. Nóvoa (2017) aponta que o eixo de qualquer formação profissional deve ser o contato com a profissão, o

conhecimento e a socialização no universo profissional e a partir disso depreende-se, então, que o discente inserido no PIBID tem um contato com a profissão de professor.

Entendemos que esse programa incentiva a formação de docentes, contribui para a valorização do magistério, eleva a qualidade da formação inicial, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, insere os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, incentiva escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes⁷.

Para compreendermos a dimensão do programa, em 2018, na Universidade Federal de Juiz de Fora, o Projeto Institucional do PIBID atuou em 5 núcleos distintos e em um núcleo multidisciplinar com 4 núcleos, envolvendo os seguintes cursos de licenciaturas: Artes e Música, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química. Com essa constituição, a UFJF intermedeia 216 bolsas de iniciação à docência, 27 bolsas de supervisão e 9 bolsas de coordenação de área⁸.

Um programa de formação que foi criado mais recentemente é o Programa de Residência Pedagógica, o qual é articulado aos demais programas da Capes e tem como finalidade induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Esse programa prevê que os licenciandos façam regência e intervenção na sala de aula, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora⁹.

Outra política que constitui uma possibilidade de formação é o Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (PROEB), o qual é uma modalidade de mestrado cujo objetivo é a formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício na rede pública de educação básica. Para Silva (2017), o mestrado profissional para o professor é “como uma resposta aos resultados negativos já conhecidos da formação inicial nas licenciaturas, vítima de teorismo, que mantém o distanciamento entre os conhecimentos produzidos na universidade e a prática efetiva do magistério nas escolas básicas” (SILVA, 2017, p. 711).

⁷ Informações retiradas do site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

⁸ Informações retiradas do site: <http://www.ufjf.br/pibid/>

⁹ Informações retiradas do site: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

É importante ressaltar que há também vários outros programas de formação além dos citados, como o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), o Pró-Letramento, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros, os quais visam, de formas diferenciadas, ampliar a qualidade das ações voltadas à formação inicial e continuada de professores.

Além dessas políticas mencionadas, há também ações em instâncias menores, as quais são oportunidades ricas de formação. Um exemplo disso é o trabalho proposto por Garcia-Reis e Magalhães (2016) com os estudantes do Curso de Letras da UFJF, o qual provocou reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada na disciplina Saberes Escolares da Língua Portuguesa¹⁰. Nessa atividade eles produziram um artigo acadêmico e, após várias etapas de planejamento, escrita e reescrita, as professoras encaminharam os textos para a Revista Práticas de Linguagem e, com isso, tiveram uma verdadeira oportunidade de circulação no meio acadêmico. Dessa forma, as autoras criaram situações para fazer circular a escrita autoral do professor em formação e também ofereceram aos alunos “oportunidades de estudar, discutir coletivamente e vivenciarem experiências de ensino em que tais orientações são transpostas para as salas de aula” (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2016, p. 46).

Há também, na Universidade Federal de Juiz de Fora, o Núcleo Fale¹¹ – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino – o qual é um núcleo da Faculdade de Educação (FACED) que foi criado mais recentemente, em 2016, mas é uma nova configuração do antigo Grupo Fale, criado em 2004. O Núcleo Fale reúne pesquisadores e professores da UFJF (FACED e Colégio de Aplicação João XXIII) e de outras instituições de ensino e realiza projetos de pesquisa e de extensão voltados a professores de língua e pesquisadores da área. Além disso, promove minicursos, colóquios, mesas-redondas, publicações e outros eventos de formação inicial e continuada voltados para professores e pesquisadores da área de ensino de língua.

Atualmente, o Núcleo Fale comporta quatro grupos de pesquisa com relevância para os estudos na área da linguagem: o Linfe – Linguagem, Infâncias e Educação; o GISE – Grupo de Pesquisa Interação, Sociedade e Educação; o GELIC – Ensino, Linguagem e Cognição, e o LEPs – Linguagem, Ensino e Práticas sociais. Os grupos realizam pesquisas no

¹⁰ Tal disciplina é presencial e tem atrelada a ela uma atividade prática de 30 horas, em que os alunos vão às escolas.

¹¹ Informações retiradas do site: <http://www.ufjf.br/nucleofale/>

campo Linguagem de forma ampla, e contam com uma série de professores pesquisadores e orientandos de graduação e pós-graduação.

Outra ação que vale ser destacada é a criação do grupo PROPOR (Professores de Português em Rede) na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o qual agrega “profissionais de todos os níveis de ensino, a fim de colocar em diálogo diferentes vozes na construção de ações docentes mais coerentes com a formação cidadã através da linguagem” (SAMPAIO; SANTOS, 2018, p. 248). Tal grupo dedica-se a diversas formas de aproximar professores já formados e os alunos da licenciatura e “a maior parte dessas iniciativas ocorrem no âmbito das Oficinas, disciplinas obrigatórias desse curso, que têm o objetivo de possibilitar o exercício em diferentes domínios da prática pedagógica” (SAMPAIO; SANTOS, 2018, p. 252).

A partir da constatação dessas políticas e ações, podemos perceber que a formação de professores deve ser pensada a partir da função social da própria escolarização (GATTI, 2010). A estrutura da escola mudou e essas mudanças exigem da formação de professores alterações radicais. Alguns movimentos já estão sendo feitos, mas ainda é preciso, respondendo a epígrafe deste capítulo, segundo Nóvoa (2017): i) pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada; ii) olhar outras formações profissionais e buscar nelas uma fonte de inspiração e iii) definir a especificidade da formação profissional docente. Ou seja, defendemos que é necessário que a formação docente forme para uma profissão e, para isso, “torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (NÓVOA, 2017, p. 1112).

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao olharmos em uma linha histórica, percebemos o quanto a disciplina de língua portuguesa modificou-se na escola básica e o quanto isso foi progressivamente alterando a formação de professores.

Pietri (2010), baseado em Soares, afirma que “a disciplina língua portuguesa tem sua inclusão tardia no currículo escolar brasileiro, o que ocorreu nas últimas décadas do século XIX” (PIETRI, 2010, p. 73). Até então, no Brasil colonial, o português era aprendido na escola como instrumento para a alfabetização e depois se passava diretamente ao latim, o qual fundamentava as práticas para o estudo da gramática latina e da retórica. Posteriormente, na segunda metade do século XVIII, o uso da língua portuguesa torna-se obrigatório, objetivando o saber ler e escrever em português além de conhecer sua gramática, porém tal objetivo ainda

tinha um caráter instrumental, pois a finalidade era tornar possível o aprendizado da gramática latina (PIETRI, 2010).

Com a progressiva perda do valor do ensino de latim, o ensino de gramática do português assumiu autonomia durante as primeiras quatro décadas do século XX e é a partir da década de 50 que “gramática e texto [...] começam a constituir realmente uma disciplina com conteúdo articulado” (PIETRI, 2010, p. 74). Já na década de 60, essa fusão, de gramática e livro de textos, é consolidada de forma progressiva “e os manuais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática” (PIETRI, 2010, p. 74).

Pietri (2012) aponta que, no Brasil, no final da década de 70 e no início da década de 80, algumas mudanças na disciplina de Língua Portuguesa começaram por causa de alguns fatores principais.

O primeiro fator foi quando, em 1970, o Estado interveio no currículo escolar e agrupou as disciplinas de Língua Portuguesa, de Educação Artística e de Educação Física numa nova disciplina denominada de Comunicação e Expressão, fazendo com que se compreendesse que os conteúdos de Língua Portuguesa deveriam estar associados a conhecimentos de teoria da informação e da comunicação. Dessa forma, o conhecimento da gramática normativa, base, até então, do ensino tradicional, começou a ter sua posição alterada, pois essa nova disciplina tem como objetivo formar cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho, minimizando os conhecimentos do ensino gramatical tradicional (PIETRI, 2010; PIETRI, 2012).

O segundo fator foi quando houve a elaboração de documentos oficiais de referência¹² para o ensino com a assessoria de linguistas, “o que levou à inserção, portanto, nesses documentos, de conhecimentos produzidos pelos estudos da linguagem [...], contribuindo para o deslocamento do valor tradicionalmente conferido à escrita, sobretudo a literária, como referencial para o julgamento dos usos de linguagem” (PIETRI, 2012, p. 18).

Outro fator, de acordo com Pietri (2012), que auxiliou nesse movimento de mudança foi a democratização da escola, ou seja, foi quando a escola tornou-se mais acessível a camadas da população que antes não tinham acesso a ela. Essa modificação das características do alunado trouxe duas questões para a escola: a falta de familiaridade com os saberes tradicionalmente exigidos e o conflito entre a variedade linguística privilegiada na escola e as demais (PIETRI, 2010; PIETRI 2012).

¹² Como, por exemplo, em 1975, os Guias curriculares para o ensino de 1º grau e, em 1977, os Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º Grau.

Nesse sentido, a ciência linguística voltou-se para a discussão de elementos centrais a respeito do ensino de língua, como: necessidade de mudar o ensino em função de atender aos diferentes alunos e necessidade de considerar a variação linguística e respeitar a linguagem do aluno (PIETRI, 2012). Nesse sentido, essas discussões “compuseram as forças que atuaram no processo de reconfiguração dessa disciplina, em meio à demanda por formação de novos professores e às mudanças curriculares efetuadas pelo regime militar” (PIETRI, 2012, p. 34).

Então, a partir da década de 80, as pesquisas no campo de ensino de língua começaram a crescer cada vez mais. Com a publicação do livro “O texto na sala de aula”, em 1984, do autor Geraldí, inaugura-se no Brasil a perspectiva discursiva do ensino, em que o foco passou a ser o uso da língua. Nessa concepção, segundo Andrade (2011), “o sujeito só pode existir, ter uma realização efetiva, se for através de sua produção linguístico-discursiva, e a linguagem somente pode ser concebida pela fala/escrita ou outras modalidades de linguagem que se efetivarem, em enunciações reais e materiais” (ANDRADE, 2011, p. 88). Diante disso, tais estudos foram ampliados e, portanto, podemos afirmar que o Brasil passou por uma virada em relação à concepção do ensino de língua materna.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCN’s-LP), em 1997 e 1998, fortaleceu e ratificou essa virada, uma vez que tal mudança foi mais amplamente divulgada. Nesse sentido, os PCN’s-LP defendem um ensino que não seja pautado em análises descontextualizadas de letras, sílabas, palavras, sintagmas e frases, ou seja, pautado em estratégias tradicionais, o qual não atende aos níveis de leitura e escrita exigidos na sociedade, demandas essas que são cada vez mais crescentes e constantes. Sendo assim, os conteúdos nesse documento estão organizados em torno das práticas de uso da língua e de reflexão sobre a língua. Porém, é importante deixar claro que os PCN’s-LP não trazem um programa para o ensino, mas sim uma visão conceitual do que deverá orientá-lo.

Nesse sentido, o ensino precisa ser contextualizado para atender às necessidades comunicativas dos usuários da língua e, por isso, o objeto empírico de ensino e de aprendizagem deve ser o texto, materialização de diferentes gêneros textuais e, conseqüentemente, o objeto de análise passa a ser o gênero textual, conforme podemos ver explicitado neste trecho do documento: “desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Cristovão (2015), baseada em Marcuschi, defende que “os gêneros são produções linguísticas determinadas pelas condições sociocomunicativas e inter-relacionadas com práticas sócio-historicamente situadas” (CRISTOVÃO, 2015, p. 71). Portanto, podemos afirmar que é por meio das práticas de linguagem que as pessoas podem produzir,

compreender e interpretar significados e, por isso, a utilização dos gêneros textuais na sala de aula faz com que o aluno desenvolva diversas capacidades de linguagem e, dessa forma, ele conseguirá agir no mundo em diferentes situações de comunicação.

Essa concepção de ensino é fundamentada numa perspectiva sociointeracionista, em que a linguagem tem um papel fundamental, pois é ela que faz a mediação entre o sujeito e o mundo e, além disso, ela é fundamental também para o pensamento do indivíduo, uma vez que, segundo Oliveira (2006), o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, pois é por meio delas que ele passa a existir.

Para a concepção sociointeracionista da linguagem, a qual foi baseada, principalmente, nos estudos desenvolvidos a partir de Lev S. Vygotsky, os indivíduos constroem e desenvolvem suas operações mentais para a resolução de problemas através da linguagem, uma vez que é ela que organiza discursivamente as ações do indivíduo. Essa teoria também concebe que é através da apropriação da linguagem que o sujeito constitui sua percepção do mundo e constrói identidade com seu grupo social. Pode-se, pois, dizer que a linguagem – nas aulas de língua nos espaços escolares – possui função duplamente significativa, já que ela é objeto de estudo e de reflexão e, além disso, também é mediadora das relações.

A partir de então, no início dos anos 2000, esse movimento de mudança na perspectiva do ensino de língua materna foi se consolidando pelo Brasil, visto que os municípios e os estados foram se movimentando para construir novas propostas curriculares com esse “novo olhar”.

Um exemplo disso é a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do município de Juiz de Fora. Nesse currículo, afirma-se que o ensino deve se basear na concepção sociointeracionista da linguagem, compreendendo-a como prática social, na defesa de que a língua se constrói no discurso, e não em palavras e frases soltas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012). Além disso, “não há espaço para o ensino improdutivo da metalinguagem pela metalinguagem, da abordagem do texto como objeto” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 11) e “pautar o ensino da língua no desenvolvimento da competência discursiva para o uso da língua em gêneros textuais orais e escritos significa, portanto, abordar a língua em seu cotidiano” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 15). Ou seja, percebemos uma relação intertextual bastante clara e direta com os PCN’s-LP, o que comprova a ampla propagação do documento e de sua perspectiva de ensino.

Contudo, essa mudança não foi apenas no Brasil. Bronckart (2010) afirma que na Europa havia uma constatação de um relativo fracasso dos métodos que eram utilizados no ensino. Com isso, nos anos 60, iniciou-se uma reforma no ensino, a qual teve como objetivo

aumentar a eficácia do ensino de línguas e nela buscou-se diversificar os textos em sala de aula e, isso, “consistiu na introdução nos programas de novos gêneros de textos, que se acreditava que os alunos deveriam dominar em sua vida pessoal e profissional futura” (BRONCKART, 2010, p. 167). Assim, Bronckart defende que o ensino de línguas deve “basear-se na consciência prática dos atores e ter por objetivo desenvolver sua consciência ou competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa” (BRONCKART, 2005, p. 253).

Nesse sentido, para Costa-Hübes (2013), a criança deve desenvolver as capacidades linguístico-discursivas necessárias para a leitura e a escrita, como os PCN's-LP também defendem, porém “para isso, é fundamental contar com professores bem preparados, capazes de mediar situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos” (COSTA-HÜBES, 2013, p. 504). Diante disso, defendemos que os estudantes em formação para a docência em Língua Portuguesa precisam vivenciar experiências formativas que tratam a linguagem como prática social e caso isso não ocorra “haverá um risco de desenvolverem práticas de ensino da língua que não considerem as atuais prescrições para esse trabalho, não contribuindo para a real inserção de seus alunos em atividades sociais mediadas pela linguagem” (GARCIA-REIS; SILVA; MATTOS, 2018, p.15).

Podemos afirmar que essa nova concepção do ensino trouxe ainda mais responsabilidades aos cursos de licenciaturas, visto que é necessária uma formação que atenda a essa nova demanda, ou seja, há uma necessidade de que a formação inicial seja voltada para a capacitação dos futuros professores e que, dessa forma, eles sejam aptos a fazer escolhas dos conteúdos a serem trabalhados e também da melhor forma de adaptá-los às demandas de aprendizagem de seus alunos. Assim sendo, pode-se dizer que essa mudança na concepção do ensino de língua conferiu aos professores um papel central na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, por isso espera-se muito dos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, dos professores formadores.

Diante disso, é preciso repensar a formação inicial de professores e, por isso, o documento que embasa os cursos de Letras no Brasil foi publicado em 2001 considerando, conforme Garcia-Reis; Silva (2018), que no curso devem estar os conteúdos que os futuros profissionais utilizarão nas suas práticas. A partir disso:

percebe-se que esse documento, que regulamenta os cursos de Letras no Brasil, reconhece a necessidade da formação inicial propiciar ao aluno o domínio dos conteúdos que serão ensinados e, com base nos PCN's-LP, esses conteúdos devem ser as práticas de linguagem com os diferentes

gêneros textuais, materializados em textos (GARCIA-REIS; SILVA, 2018, p. 74).

Constatamos que o texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, assim como a Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, mantém uma intertextualidade também direta e clara com os PCN's-LP.

Embora a concepção discursiva do ensino de língua portuguesa já esteja posta em documentos oficiais há aproximadamente 20 anos, algumas pesquisas sobre os currículos dos cursos de Letras têm nos revelado algumas fragilidades nessa formação, uma vez que é constatado, por Gatti; Nunes (2009), que a maioria das disciplinas obrigatórias privilegia os conteúdos específicos da área de conhecimento e pouca carga horária é destinada para questões relacionadas à docência. Numericamente, Gatti (2010) sinaliza um cenário preocupante sobre a formação, ao revelar que apenas 11% das horas-disciplinas são voltadas à formação para a docência.

Os resultados apresentados em Garcia-Reis e Silva (2018) confirmam os das autoras citadas anteriormente, ao compararem os seguintes documentos oficiais que embasam o ensino no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN's-LP), publicados em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, de 2015, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras de 2001, com o Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, implantado em 2014. O objetivo desse estudo era “observar se há uma coerência entre os textos - aqui já mencionados - com relação às práticas discursivas em diferentes gêneros textuais, e também o que eles revelam sobre o ensino de língua a partir dos gêneros” (GARCIA-REIS; SILVA, 2018, p. 72).

Nessa pesquisa, elas analisaram as ementas e referências bibliográficas do Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPC-Letras) e constataram que, considerando as disciplinas obrigatórias, são poucas as que se destinam à formação do professor de LP. Ademais, elas revelaram que menos de 20% da carga-horária é destinada às disciplinas cuja ementa relaciona-se ao trabalho docente na escola, o que indica uma formação fragilizada nesse aspecto.

Outra pesquisa que vale ser ressaltada é a realizada por Garcia-Reis, Silva e Mattos (2018), a qual ratifica os resultados das últimas citadas. As autoras aplicaram um questionário aos estudantes do último ano do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, no primeiro semestre de 2017, a fim de “conhecer como os graduandos concebem a prática

docente em Língua Portuguesa e como avaliam sua formação para a docência nessa disciplina” (GARCIA-REIS; SILVA; MATTOS, 2018, p. 12). O objetivo de tal estudo era investigar a formação inicial “no que se refere à formação para a docência por meio de práticas languageiras e de reflexões sobre a linguagem” (GARCIA-REIS; SILVA; MATTOS, 2018, p. 12). Segundo as autoras,

Quando avaliam a qualidade da formação que tiveram ao longo do curso – sobretudo relacionada à participação em atividades de programas ou de projetos institucionais e aos conhecimentos necessários à docência em Língua Portuguesa –, há diferenças que variam entre os alunos do Integral e do Noturno, devido ao perfil dos próprios alunos e à oferta das atividades formativas. Além disso, há avaliações de caráter mediano quanto à formação para o exercício da docência, que nos levam a refletir sobre as escolhas curriculares do curso investigado (GARCIA-REIS; SILVA; MATTOS, 2018, p. 28).

Os resultados das pesquisas aqui citadas confirmam que por mais que a concepção discursiva do ensino de Língua Portuguesa esteja posta nos documentos oficiais, os cursos de formação inicial de professores ainda apresentam algumas fragilidades na formação para a docência.

Contudo, já mencionamos neste capítulo que a Universidade Federal de Juiz de Fora aprovou, em outubro de 2018, o Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de licenciaturas (PPI) e, por isso, acreditamos que os cursos de licenciatura da referida universidade, incluindo o curso de Letras, irão reelaborar seus Projetos Pedagógicos. Ademais, esperamos que esses currículos tenham como prioridade “a busca pela formação de um profissional capacitado para exercer seu ofício, assim como a formação dos médicos, advogados, engenheiros” (BARROS, 2010, p. 204).

Nessa perspectiva, Garcez e Schlatter (2017) defendem que na formação inicial é preciso oferecer oportunidades de docência, de resolução de problemas pedagógicos concretos e de reflexão continuada a fim de construir no futuro professor uma autoria do seu trabalho. Porém, eles afirmam que é a partir da vivência concreta de sala de aula, dos desafios singulares que os estudantes encontram nesse cotidiano, da responsabilidade que assumem ao lidar com situações pedagógicas de modo reflexivo, dialógico e ético que eles se constituem como professores-autores (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Ou seja, “a universidade não deveria ser apenas um locus de teorização para o professor, mas também a “oficina” que ensinasse uma profissão” (BARROS, 2010, p. 204).

A formação nessa perspectiva faz com que os alunos sejam professores reflexivos e “ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade” (LIBERALI, 2015, p.32). Com isso, assim como Liberali (2015), defendemos uma formação que faça com que o aluno, futuro professor, possa refletir criticamente, o que envolve não só pensar sobre a prática, mas sim o desenvolvimento de alternativas de atividade docente em uma perspectiva que veria o papel da escola como local não neutro. Pois, em tempos de “Escola sem Partido”, defendemos aqui que não há prática docente sem ideologia imbuída, mesmo que esta seja feita inconscientemente. Como assinalam Garcia-Reis; Silva (2018), as experiências de ensino que os estudantes têm no interior de um curso de graduação não podem ser consideradas neutras, pois são, na verdade, fruto das escolhas, concepções, planejamentos e tomadas de decisões dos professores responsáveis pelo curso.

Enfim, consoante a Costa-Hübes, acreditamos também que ações que valorizem o professor precisam ser promovidas “tanto em relação à ampliação de seus conhecimentos como em função de sua politização, de forma que assuma com maior veemência seus compromissos políticos, sociais e educacionais” (COSTA-HÜBES, 2013, p. 504), pois “ser professor é conquistar uma posição, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas da educação” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Dessa forma, defendemos que, assim como Signorelli (2016), Costa-Hübes (2013) e Silva (2017), a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente e que a formação deve ocorrer de forma contínua ao longo da vida profissional, a qual deve ser marcada por ações que contribuam efetivamente com o seu trabalho docente. Portanto, acreditamos que a formação inicial “precisa oferecer uma formação profissional que dê condições mínimas e esteja coerente com as demandas de ensino” (GARCIA-REIS, 2017, p. 246).

Para além disso, defendemos também que a formação inicial é fundamental para construir a profissionalidade docente (NÓVOA, 2017). Ao buscarmos as significações dos professores formadores sobre o trabalho docente, procuraremos compreender o trabalho desses profissionais e defenderemos as atividades de ensino como verdadeiro trabalho.

Dessa forma, refletimos neste capítulo sobre a profissionalização docente – e a defendemos – além de olharmos a formação de professores numa linha histórica. Além disso, fizemos um subcapítulo dedicado à formação de professores de Língua Portuguesa, uma vez que esta dissertação tem como objetivo entrevistar professores do curso de Letras/Português da UFJF para reconhecer suas significações.

No próximo capítulo, Interacionismo Sociodiscursivo, apresentaremos nosso referencial teórico-metodológico, seus princípios gerais e também suas influências “técnicas” e “epistemológicas”. Além disso, trataremos sobre as significações, conceito muito importante para esta pesquisa, e também discutiremos como o ISD aborda a relação entre ensino e formação de professores.

3 INTERACIONISMO SOCIODICURSIVO (ISD)

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1989).

O referencial teórico-metodológico adotado por esta pesquisa é o do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006a), o qual compreende de forma mais ampla a complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos e, por isso, busca contribuições na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia e na Linguística e, dessa forma, sua abordagem é conhecida como transdisciplinar nas relações entre a linguagem, o agir humano e o desenvolvimento.

Jean-Paul Bronckart, seu principal fundador, assume que o objetivo do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) é “demonstrar a interação entre os diferentes tipos de fenômenos mentais e comportamentais, pois é essa interação que é essencial ao ser humano, e não um ou outro dos fenômenos particulares que estejam nela envolvidos” (BRONCKART 2015, p. 108), ou seja, o ISD não é exatamente uma corrente linguística, psicológica ou sociológica, é uma corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006a).

Desde 1980, Bronckart participou de inúmeros trabalhos de pesquisa, os quais podem ser agrupados em cinco grandes tipos: i) os que tinham como finalidade constituir um modelo coerente da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos do francês contemporâneo; ii) os que incidiam sobre a aprendizagem de elementos centrais da organização textual; iii) os que visavam à reforma dos programas de ensino de línguas, à elaboração de livros didáticos e de sequências didáticas; iv) os de natureza mais teórica, os quais tratam da epistemologia das ciências humanas; e v) os que incidem sobre a análise das ações e dos discursos em situação de trabalho (BRONCKART, 2005).

A partir desses estudos, os pesquisadores brasileiros voltados para as questões de ensino e de aprendizagem, para a descrição e compreensão dos textos e discursos e para a análise do trabalho docente, dentre outros, interessaram-se muito pelos trabalhos do grupo de Genebra. Com isso, em 1994, houve um Acordo Interinstitucional entre o grupo LAEL¹³ (PUC/SP) e a Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, o que favoreceu ainda mais a difusão do ISD no Brasil. Dessa forma, os pressupostos e as discussões do ISD

¹³ Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

têm-se expandido de forma evidente nos últimos anos no Brasil, uma vez que há diversas publicações com amplo acesso que o adotam, como: Guimarães; Machado; Coutinho (2007); Cristovão (2008); Magalhães; Cristovão (2018).

Essa perspectiva pode ser considerada como uma variante e também como um prolongamento do interacionismo social de Vygotsky. Nesse sentido, de acordo com Bronckart (2005), o ISD tem cinco princípios gerais, sendo os quatro primeiros comuns ao interacionismo social e o último sendo específico ao ISD. Assim, o ISD:

a) considera que o objeto das Ciências Humanas/Sociais deve se referir às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;

b) assume que qualquer novo fato social ou linguístico é construído a partir de práticas, conhecimentos e valores oriundos das gerações anteriores e são portadores de significações, ou seja, qualquer processo de desenvolvimento tem como pano de fundo os pré-construtos humanos;

c) acredita que o desenvolvimento humano se efetiva no agir, isso significa que os conhecimentos construídos são produtos de um agir, ou seja, não são “secreções diretas do cérebro, do espírito ou da alma” (BRONCKART, 2005, p. 234). Por isso, as Ciências Humanas devem contribuir para uma evolução positiva da sociedade;

d) admite que os processos de socialização (construção dos fatos sociais) e os processos de individualização (formação das pessoas individuais) são vertentes indissociáveis e complementares do desenvolvimento humano;

e) postula que a linguagem tem um papel decisivo e central no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento, bem como nas atividades e ações, pois é ela que organiza e regula tanto as interações e quanto as atividades. Com isso, a especificidade dessa teoria é a de postular que “o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano” (BRONCKART, 2006a, p. 10).

Nesse sentido, para o ISD, a linguagem não é, somente, um meio de expressão de processos estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), ela é, na realidade, o instrumento¹⁴ fundador e organizador desses processos. Ou seja, no homem as funções psicológicas superiores e as condutas ativas, que a elas estão associadas, são o resultado da semiotização de um psiquismo primário, herdado da evolução (BRONCKART, 2006a). Portanto, o ISD filia-se a uma abordagem unificada do funcionamento psicológico,

¹⁴ Faremos a diferenciação de instrumento e ferramenta na página X desta dissertação.

que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (o agir) e o pensamento consciente (BRONCKART, 2006a).

Ao adotar a linguagem como central para o desenvolvimento humano, o ISD pode ser considerado como logocêntrico, porém é um logocentrismo moderado, o qual recusa todo e qualquer tipo de determinismo e, com isso, defende que as práticas de linguagem estão na origem “de todo funcionamento especificamente humano, não pode levar a contestar essa realidade indiscutível que constitui a emergência de capacidades cognitivas gerais, tendendo a abstrair diferenças sociais, culturais ou languageiras” (BRONCKART, 2006a, p. 10). Assim sendo, para Bronckart é importante considerar que “a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um processo segundo, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem” (BRONCKART, 2006a, p. 11).

Por se tratar de uma abordagem transdisciplinar, no ISD, como aponta Bronckart (2006b), há as influências “técnicas” e as influências “epistemológicas”. A primeira influência técnica, citada por Bronckart (2006b), é a do linguista Bloomfield, o qual construiu uma metodologia que forneceu instrumentos indispensáveis para toda operacionalização de uma descrição e de uma classificação das empirias linguísticas (BRONCKART, 2006b). No ISD, isso foi apropriado nos estudos de organização e de funcionamento dos textos/discursos, em que a primeira etapa é uma identificação das categorias de unidades e de estruturas que lhe são atestáveis. Bronckart (2006b) admite que após essa primeira etapa, outras, de análise e de interpretação, são realizadas e, além disso, que a maioria dos linguistas contemporâneos utiliza métodos estruturais, mas que, ao contrário de muitos, ele prefere reconhecer e explicitar tal uso.

Com Culioli, a segunda influência técnica, efetiva-se a verdadeira formação linguística do ISD, em que há um alargamento da metodologia bloomfieldiana, uma reinterpretação do estatuto das empirias linguísticas e, por último, é o aporte da rede de conceitos para designar e descrever as diferentes operações de linguagem (BRONCKART, 2006b).

Outro autor muito importante citado como influência técnica é Volochinov, o qual é uma fonte de inspiração para o ISD, pois forneceu a base da abordagem do estatuto-texto e a abordagem das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e outros tipos de atividades humanas. Bronckart (2006b) aponta que adotou de Volochinov a abordagem descendente dos fatos languageiros, colocando em primeiro plano a práxis, ou seja, a dimensão ativa, prática, das condutas humanas e das condutas verbais (BRONCKART, 2007),

ou seja, indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e a seus componentes linguísticos.

Os trabalhos de Bakhtin, quarto e último autor da influência técnica, também forneceram bases ao ISD na medida em que ele propôs uma análise do estatuto dos gêneros textuais¹⁵ e dos mecanismos interativos que os organizam. Para Bakhtin (2010), cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados e esses tipos estáveis constituem os gêneros do discurso e, além disso, há uma dependência dos gêneros em relação aos tipos de atividade humana, distinguindo os gêneros primários dos gêneros secundários (BRONCKART, 2007).

O primeiro autor que influencia epistemologicamente o ISD é Vygotsky, considerado como muito importante para essa teoria. Segundo Bronckart (2006b), Vygotsky elaborou uma psicologia de desenvolvimento, a qual acredita que o desenvolvimento humano é ancorado nas relações sociais, no processo de mediação e na internalização de instrumentos de mediação – simbólicos ou materiais – que passam a integrar as funções mentais superiores do indivíduo (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008).

Vygotsky defende que a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural são constitutivas do pensamento humano consciente e, além disso, que a linguagem é o ponto nodal para o entendimento do homem como ser histórico e social, cuja compreensão deve ser buscada por meio do cruzamento das perspectivas individual e histórica.

Conforme Oliveira (2006), para Vygotsky, a linguagem possui duas funções básicas: i) a de intercâmbio social, em que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem para se comunicar com seus semelhantes, ou seja, é a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem; e ii) a de pensamento generalizante, a qual a linguagem ordena o real e, além disso, fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (OLIVEIRA, 2006).

Dessa forma, para Vygotsky, o pensamento vem quando se está falando; e, aliás, frequentemente, descobre-se o que pensamos, falando a alguém sobre o que pensamos. Portanto, o pensamento não se exprime na linguagem, a linguagem realiza o pensamento (CLOT, 2006), o que significa que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (OLIVEIRA, 2006, p. 54). Ou seja, para Vygotsky, “o pensamento ou, melhor ainda, a nova ideia caminha com as palavras, por meio das

¹⁵ Abordaremos melhor os textos e os gêneros textuais no subcapítulo 3.2.

palavras, entre as palavras, para além das palavras, e, às vezes, contra as palavras” (CLOT, 2010, p. 245).

Os pressupostos de Vygotsky são inspirados nas proposições de Spinoza, de Marx e de Engels e, conseqüentemente, o ISD também se baseou neles, o que constitui mais uma influência epistemológica dessa teoria.

De Spinoza, o ISD retém os princípios do materialismo monista e paralelista (BRONCKART, 2006b). Já de Marx e Engels¹⁶, o ISD retém que o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica, uma vez que o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem e, além disso, o homem é um ser histórico que se constrói a partir de suas relações com o mundo natural e social (BRONCKART, 2006b). A partir da combinação desses aportes, o ISD sustenta que “a emergência das práticas de linguagem ou semióticas se inscrevem na continuidade da evolução das espécies” (BRONCKART, 2006b, p. 11) e essa é considerada a tese mais profunda do ISD, conforme Bronckart (2006b).

De acordo com Bronckart (2006b), Vygotsky não pôde fornecer uma verdadeira validação de seu esquema desenvolvimental e é por isso que o ISD buscou as contribuições de Saussure, o qual é considerado como uma das maiores referências epistemológicas do ISD.

Num primeiro momento, utilizou-se Saussure para validar as teses vygotskianas, ou seja, para mostrar que a apropriação e a interiorização dos signos podem causar a emergência do pensamento consciente humano (BRONCKART, 2006b). Já num segundo momento, percebeu-se a relevância das proposições saussureanas e, segundo Bronckart (2006b), ao menos três delas fundamentam os desenvolvimentos do ISD: i) compreende-se o signo como entidade processual, ou seja, o signo jamais é dotado de um significado imutável, pois acolhe imagens mentais temporárias e instáveis, sendo sempre dependente do uso; ii) concebe-se que o sistema de língua está em perpétua interação com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos, o que significa que não é uma entidade fechada; e iii) considera-se que os mecanismos de mudança e a dinâmica temporalizada perpassam o conjunto dos sistemas que subentendem os fatos linguageiros (BRONCKART, 2006b).

Com Saussure, concluímos as influências epistemológicas do ISD. A fim de esclarecer a origem do ISD e também sua abordagem transdisciplinar, fizemos aqui uma breve apresentação das bases do referencial teórico-metodológico adotado por este trabalho. A seguir, para atingir o objetivo desta pesquisa, explicaremos com mais detalhes a apropriação

¹⁶ As contribuições de Marx e Engels, principalmente na discussão sobre o trabalho, central neste texto, serão mais aprofundadas no capítulo 4.

de Saussure pelo ISD e, além disso, trataremos sobre as significações, conceito muito caro a esta pesquisa.

3.1 SIGNIFICAÇÕES

Como já explicitamos anteriormente, o ISD visa a propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem. Tal interesse ocorre porque se acredita que ela é o instrumento fundamental da gnosiologia (capacidade da espécie humana de apreender aspectos do universo, de elaborar conhecimentos e organizá-los em mundos representados) e da praxiologia (modo como os sujeitos “se situam” nesses mundos representados e neles organizam seus comportamentos e ações individuais) (BRONCKART, 2007).

Percebe-se, então, que, para essa teoria, o papel e as propriedades da atividade de linguagem são fundamentais, uma vez que “a aparição e a interiorização da linguagem provocam uma revolução no devir humano: o que era, até então, apenas desenvolvimento natural, análogo ao das espécies animais, torna-se desenvolvimento sócio-histórico” (BRONCKART, 2006a, p.63). Ou seja, o sujeito age por meio da linguagem e se desenvolve a partir dela e, por isso, ela assume a centralidade do desenvolvimento humano.

Entretanto, é importante ressaltar que “a linguagem só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação” (BRONCKART, 2008, p.16), isto é, pelo fato de a linguagem ser uma atividade social, discursiva e interativa, ela varia constantemente.

Bronckart (2008), baseado em Humbolt – o qual antecipou a concepção de língua desenvolvida por Saussure mais tarde –, afirma que a linguagem produz objetos de sentido e, por isso, “ela é também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamentos [...] na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social” (BRONCKART, 2008, p.71), tal tese fundamenta o interacionismo social e o ISD.

Portanto, o ISD tem como objetivo demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas.

A partir disso, Bronckart (2007) acredita que apenas “um exame sério do estatuto da linguagem pode levar à compreensão do que é, de fato, a episteme humana” (BRONCKART,

2007, p. 20). Para embasar essa ideia e para tratar da “relação entre a atividade de linguagem (como práxis que se manifesta em gêneros de textos e em tipos de discurso) e as línguas e/ou LÍNGUA (como sistema de signos)” (BRONCKART, 2007, p. 21), Bronckart recorre à teoria proposta por Saussure e admite que a obra saussuriana radicaliza a orientação do ISD.

Bronckart (2007), baseado em Saussure, afirma que, na perspectiva sincrônica, entende-se língua como signos organizados em sistema em uma determinada comunidade verbal, isto é, numa comunidade de sujeitos falantes. Nesse sentido, para Saussure, o objeto de uma ciência linguística não é a palavra enquanto unidade fonética perceptível, mas sim o signo que lhe está associado e, por esse motivo, o objeto da ciência linguística contribui para a significação. Assim, “há a distinção entre a unidade fonética pura, que chama de “figura vocal, do signo propriamente dito, enquanto portador de significação” (BRONCKART, 2007, p. 28).

Sendo assim, o objeto da linguística é o signo, o qual é constituído de um duplo trabalho psíquico que constrói um significante, ao lado da vertente sonora, e um significado, ao lado vertente das ideias, os quais são associados e indivisíveis (BRONCKART, 2007). Porém, os signos são arbitrários e, por isso, o significante não tem nenhuma relação de dependência com o significado, ou seja, a significação dos signos não se encontra “presa” à sua face sonora perceptível.

A partir disso, para Saussure, os signos têm um caráter radicalmente não substancial, pois eles são envelopes vazios, prontos a receber qualquer significação (BRONCKART, 2007). Ou seja, “por sua própria neutralidade, o significante absorve as escolhas convencionais efetuadas pelas gerações precedentes, sendo, por essa razão, em suma, portador e depositário de um valor declarativo” (BRONCKART, 2006a, p.104).

É importante ressaltar que o conceito de significação, na nossa compreensão, guarda semelhanças com o conceito de representação e representação social (MOSCOVICI, 1978). Para este autor, a representação social:

é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (...) elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta (...) é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (MOSCOVICI, 1978, p.26-27).

Reconhecemos que Bronckart utiliza muitas vezes o termo “representação”, o qual, como já dissemos, parece se assemelhar com o conceito de Moscovici. Porém, é possível

encontrar também o termo “significação” em suas obras. Dessa forma, nesta pesquisa, optamos por adotar o termo e a rede conceitual de significação, sobretudo por nos mantermos fiéis à filiação teórico-metodológica do ISD, por nos basearmos em Saussure e em suas contribuições para a linguística e por compreendermos que as significações atendem de modo mais preciso aos nossos objetivos de pesquisa.

Para compreender como os signos são portadores de uma significação, Bronckart (2007) recorre, mais uma vez, às afirmações de Saussure e conclui que: i) o valor do signo decorre de um acordo, de uma convenção social ou de um consenso social, ou seja, ele é resultado das trocas entre membros de uma comunidade; e ii) o consenso social elabora valores de signos e esses valores formam um sistema, sendo co-dependentes, isto é, o significado de um signo depende dos significados atribuídos aos termos vizinhos. Por isso, o significado de um signo é produto de acordos sociais relativamente estabilizados e organizados em sistema, “ainda que essa estabilidade nunca seja uma estrutura amorfa e sempre tenha de refazer-se em situação, [...] ela é indispensável à inscrição na língua que faz de cada um de nós o destinatário possível de uma troca” (CLOT, 2007, p. 77).

Saussure postula, conforme Bronckart (2006a), que as relações de significações são estabelecidas nas interações sociais. Assim sendo, uma vez em que a língua existe na interioridade do sujeito, o funcionamento psicológico desse sujeito tem também um caráter semiótico e social: “o pensamento humano é, logo de início, dependente da estruturação que as relações de signo lhe conferem e, por isso, não pode existir um “pensamento puro”, que preexistiria a essa ação estruturante” (BRONCKART, 2006a, p. 134).

Essa perspectiva vai ao encontro dos princípios de Vygotsky, autor, como já mencionado, fundamental para o ISD, pois sua tese principal é a de que “a interiorização dos signos é a interiorização de acordos sociais cristalizados, e as entidades psíquicas constitutivas das funções psicológicas superiores são, portanto, integralmente sociais” (BRONCKART, 2013, p. 95). Isso significa que “a construção do pensamento consciente é indissociável das significações construídas sócio-historicamente, sendo, portanto, as condutas humanas decorrentes de um processo histórico e social de interação mediado pela linguagem” (LANFERDINI; LOPES, 2017, p. 1236).

Logo, é possível afirmar que os signos são produtos de operações psíquicas elementares que têm relação com os elementos sociais e “são as significações historicamente elaboradas por um grupo social, tais como são cristalizadas nas unidades e estruturas de sua língua natural, que organizam o funcionamento psicológico do indivíduo” (BRONCKART, 2006a, p.63).

Para Vygotsky, o significado ocupa um lugar central, uma vez que “é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento” (OLIVEIRA, 2006, p. 48). Assim como defende Saussure, Vygotsky também acredita que as significações são determinadas pelas interações, uma vez que o desenvolvimento da criança é marcado pela interação verbal com adultos e crianças mais velhas e, a partir disso, ela vai ajustando os significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural e linguístico de que faz parte (OLIVEIRA, 2006). Isso evidencia que as significações não são como marcas externas isoladas nem como símbolos usados por indivíduos particulares, elas são compartilhadas pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social (OLIVEIRA, 2006). Ou seja, “quando nos tornamos parte de uma comunidade social, não só somos introduzidos num conjunto de convenções de práxis, como também essa partilha nos inclui num mundo de práticas que transcendem o indivíduo” (CLOT, 2007, p. 44). É por isso que, por exemplo, quando um sujeito inicia em um novo trabalho, no nosso caso, quando um professor é iniciante, ele entra num universo de signos que deverá aprender e interpretar (CLOT, 2007).

Entretanto, Vygotsky faz uma distinção entre o significado propriamente dito e o sentido. O primeiro “refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam” (OLIVEIRA, 2006, p. 50). Já o segundo “refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Portanto, as significações, a nosso ver, são construídas no processo histórico e social, ou seja, em diferentes práticas de linguagem ao longo do tempo e, por isso, elas são culturais. Assim, ao ser inserido em determinada cultura, o sujeito entra em contato com significações construídas anteriormente a sua chegada, mas como somos seres sociais, nos processos interacionais, nas práticas languageiras situadas, essas significações são revistas, reconstruídas e, por isso, consideramos que elas são relativamente estáveis. Dessa forma, “as práticas languageiras seriam instrumentos de regulação do agir geral, e seria na relação com esse agir que as unidades e estruturas mobilizadas nessas práticas assumiriam sua significação” (BRONCKART, 2008, p.16).

Assim, as significações são resultados de acordos sociais, uma vez que “a estabilização das relações entre as entidades verbais e seus referentes requer, como

consequência necessária, um acordo ou uma convenção entre os membros de um determinado grupo” (BRONCKART, 2008, p. 24).

Para Bronckart (2008, p. 112), “se os pré-construtos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construtos coletivos”, isto é, os pré-construtos humanos passam pelos processos de individuação e de socialização, os quais são complementares ao desenvolvimento humano. Nesse mesmo movimento, acreditamos que as significações são construídas, pois são nesses processos sociais e linguageiros de individuação – quando o indivíduo recém-chegado as adota – e de socialização – quando ele as adota, adapta, renova e reconstrói – que elas são desenvolvidas de forma relativamente estável. Ou seja, quando o sujeito “participa da atividade de um grupo, também participa (das) e contribui para as avaliações sociais. E a interpretação que pode fornecer de suas próprias ações só pode, portanto, proceder da apropriação e da interiorização desse mecanismo de avaliação social” (BRONCKART, 2006a, p.73).

Desse modo, consideramos importante pesquisar as significações dos professores formadores, ou seja, o acordo de sentido entre os membros dessa comunidade, pois acreditamos que “toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis” (OLIVEIRA, 2006, p. 37).

Além disso, Bronckart (2008), baseado em Volochinov, aponta que:

todas as unidades do conhecimento humano têm um estatuto semiótico; são signos de entidades do mundo que se constituem como seus referentes. Mas esses signos-ideias não podem provir da atividade dos indivíduos isolados; ao contrário, são, necessariamente, resultados dos discursos produzidos no quadro de interações sociais e, devido a esse estatuto, os discursos apresentam sempre um caráter dialógico: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social (BRONCKART, 2008, p.75).

Compreendemos, portanto, que é no contexto social que as significações são construídas, ou seja, elas são desenvolvidas nas interações. Com isso, “embora os enunciados observados possam relatar aspectos significativos do agir no trabalho, eles também são, necessariamente, formatações desse agir significante, que levam inelutavelmente à sua transformação ou à sua reconfiguração” (BRONCKART, 2008, p. 107). Assim, as significações que os sujeitos constroem sobre suas ações também regulam suas intervenções práticas e, por isso, acreditamos que as significações que são (re)construídas no contexto de formação são muito relevantes.

Nesse sentido, como aponta Bronckart (2009), essas significações nos oferecem pistas importantes para a compreensão de fatores que interferem nos processos de formação na universidade, os processos de ensino e de aprendizagem, bem como oferecem sentido prático, já que, além de orientarem condutas, contribuem também para criar a realidade à qual se referem, pois “é urgente, hoje, (re-) valorizar a profissão do professor e essa (re-)valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “métier” que é o ensino” (BRONCKART, 2009, p. 161).

Além disso, sobretudo, no momento atual em que a educação sofre ataques e críticas, as significações sobre o trabalho docente e sobre o professor têm sido revistas, ou seja, passamos por um momento de revisão das significações sobre esse trabalho, pois há momentos históricos, sociais e culturais em que essas reconstruções são mais latentes e necessárias, porque no jogo social aqueles termos, aquela profissão, estão sendo mais discutidos. Assim, buscamos reconhecer essas significações dos professores para que haja uma reflexão e, ainda, uma valorização do trabalho docente.

O próximo subcapítulo tratará mais especificamente da relação entre o ensino e a formação de professores no ISD, ou seja, como esses assuntos - tão caros a esta pesquisa- são abordados pela teoria que adotamos.

3.2 ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ISD

Assim como a epígrafe deste capítulo, em que Freire aponta a necessidade da união entre teoria e prática, Bronckart, com base na perspectiva vygotskiana, afirma que o objetivo da ciência integrada do humano é, ou deveria ser, tratar os problemas que se colocam concretamente na vida da sociedade, ou seja, “uma ciência do humano somente tem legitimidade se se revela apta a analisar e a transformar as situações de atividade humana” (BRONCKART, 2006b, p. 17).

Machado (2007), baseando-se em Bronckart, reitera que no ISD há uma rejeição à divisão entre pesquisas teóricas e aplicadas, pois, principalmente no caso das ciências humanas, todas elas devem ser, ao mesmo tempo, práticas e teóricas. Enfim, para Bronckart (2006b), todo projeto da ciência do humano comporta necessariamente uma dimensão política, e conduz, portanto, a engajar-se em terrenos práticos, em vista de uma melhoria das situações. Assim sendo, na perspectiva do ISD, ao lado de trabalhos propriamente teóricos, foram operacionalizados, simultaneamente, caminhadas de intervenção sobre situações

práticas, essencialmente no domínio da didática das línguas. Principalmente no Brasil, os estudos do ISD foram apropriados por pesquisadores da área do Ensino e/ou da Linguística Aplicada. Cristovão (2008) reafirma essa teoria como um quadro teórico-metodológico produtivo e significativo para pesquisas na área de formação de professores e também na área de ensino/aprendizagem.

O ISD, como já mencionamos anteriormente, assume o papel fundador da linguagem e, principalmente, da atividade discursiva no desenvolvimento humano, uma vez que é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais (MACHADO, 2007b). Isso significa que, no ISD, “o desenvolvimento histórico da atividade coletiva humana é indissociável da emergência da linguagem verbal” (BRONCKART, 2005, p. 237). Com isso, a linguagem constitui-se como uma atividade, mas uma atividade particular, cuja função primordial é a de significar, de construir sentido.

As nossas ações estão intimamente relacionadas às atividades de linguagem socialmente construídas e elas apresentam-se na forma de textos, ou seja, “os textos podem ser definidos como sendo correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo” (BRONCKART, 2005, p. 239).

Os textos são todas as produções de linguagem situadas, as quais mobilizam os recursos lexicais e sintáticos e, além disso, consideram os modelos de organização textual disponíveis (BRONCKART, 2006b). Para Bronckart (2006b), o texto é uma unidade comunicativa, pois, de forma paradoxal, um texto mobiliza unidades linguísticas, mas ele não é, em si mesmo, uma unidade linguística, uma vez que suas condições de abertura e de fechamento não são da competência do plano linguístico, mas são inteiramente determinadas pela atividade/ação que o gerou (BRONCKART, 2006b; BRONCKART 2005). Porém, “o texto se inscreve, necessariamente, em um gênero, que é elaborado pelas gerações precedentes e vai se modificando nas interações humanas” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 27), ou seja, é por meio dos diversos gêneros textuais que temos a capacidade de organizar e desenvolver nossas atividades de linguagem (CRISTOVÃO, 2013).

De acordo com Bronckart (2006a), os gêneros textuais: i) mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem e, por isso, é impossível classificar de forma estável e definitiva e, além disso, existem, ou melhor, coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente num subespaço dos "mundos de obras e de culturas" (ou "pré-construídos humanos"); ii) podem se separar das motivações que lhes deram origem, para se tornarem autônomos e, assim, ficarem disponíveis para a expressão de

outras finalidades; iii) são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente "cristalizados" ou estabilizados pelo uso; e iv) são objeto de avaliações, ao término das quais eles se encontram afetados por diversas indexações: referencial, comunicacional, cultural etc. (BRONCKART, 2006a).

Portanto, “os gêneros textuais são instrumentos propiciadores do desenvolvimento de capacidades humanas” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 29) e, por isso, acreditamos que uma abordagem de ensino e de formação baseada nessa perspectiva “pode proporcionar oportunidades de desenvolvimento do pensamento consciente (do aluno e do aluno-professor), além da transformação de seu próprio ambiente e do ambiente social” (CRISTOVÃO, 2013, p. 365).

Dessa forma, para Dolz e Gagnon (2015), os gêneros são vistos como ferramentas devido ao fato de que, atuando em situações languageiras, cujas possibilidades de desenvolvimento se atualizam, são apropriados no uso. Além disso, devido a seu caráter produtivo de atividade e de ação, é possível considerá-los como megaferramentas, ou seja, são ferramentas culturais e, ao mesmo tempo, são ferramentas didáticas, de ensino e de aprendizagem (DOLZ; GAGNON, 2015).

Trabalhar com a linguagem, por meio dos gêneros, de diferentes esferas, “não apenas possibilita a compreensão da linguagem em uso em situações específicas de interação como, a partir disso, permite que o professor incorpore aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos no trabalho com a linguagem” (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 39). Principalmente na sala de aula de Língua Portuguesa, os gêneros podem ser meios de articulação das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, eles são como “articuladores das atividades de uso e reflexão sobre a linguagem” (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p.43).

O que o ISD defende, e nós também, é que o ensino de línguas “deve formar o aluno para maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos” (BRONCKART, 2005, p. 251). Portanto, os alunos devem ser inseridos em práticas de gêneros textuais, vivenciando a produção e a recepção de textos de variados gêneros e, por isso, “entre os papéis do professor de línguas está o de criar um meio favorável à aprendizagem em sala de aula que permita aos alunos se apropriar de diferentes gêneros de textos a fim de agirem e intervirem adequadamente no mundo” (CRISTOVÃO, 2013, p. 367).

Já citamos neste trabalho a importância da formação de professores, todavia reforçaremos essa questão, pois para que tenhamos um ensino em que os alunos vivenciem experiências com os gêneros textuais, os professores precisam ser formados nessa perspectiva. São os professores que mediarão a aprendizagem linguística dos seus alunos e também os auxiliarão em experiências mais bem sucedidas com a língua, pois sabemos que o indivíduo “não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie” (OLIVEIRA, 2006, p. 61). Para Vygotsky, o processo de mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais, sendo essencial para tornar possíveis “atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 2006, p.33). A partir disso, é possível depreender que é por processos de mediação, sobretudo os linguageiros, que os pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos (MACHADO, 2007a).

Nesse sentido, reconhecemos que “a explicitação ligada à pertinência intrínseca dos diversos processos de classificação dos gêneros e das dificuldades inerentes a essa classificação poderia constituir um verdadeiro objeto de formação” (BRONCKART; BULEA, 2015, p. 19) e “uma formação dos professores com base na genericidade seria ocasião de lhes fazer compreender a sócio-historicidade e a dinâmica que caracterizam tanto os gêneros textuais quanto os procedimentos de etiquetagem, de conhecimento e de ensino que lhes são aplicados” (BRONCKART; BULEA, 2015, p.20).

Além de fornecer uma formação baseada nessa perspectiva, a formação inicial deve possibilitar que o futuro professor faça uma transposição didática desses conhecimentos, mas não se deve compreender esse termo “como a aplicação pura e simples de uma teoria científica qualquer ao ensino de uma disciplina escolar” (MACHADO, 2009, p. 27), pois os conhecimentos, com o objetivo de serem ensinados, sofrem rupturas, transformações e deslocamentos. Porém, é necessário que haja uma reflexão sobre a seleção dos conhecimentos a serem transpostos, pois é um processo complexo e, para isso, deve-se considerar os objetivos do ensino a serem alcançados, as práticas de linguagem desenvolvidas e também as capacidades práticas que os alunos devem desenvolver.

Sendo assim, concebemos que a formação inicial deve ser capaz de instrumentalizar os futuros professores com ferramentas que permitam uma prática pedagógica emancipatória e significativamente autônoma (CRISTOVÃO, 2013).

Neste subcapítulo pudemos perceber, mesmo que brevemente, como o ensino e a formação de professores são peças fundamentais da perspectiva teórico-metodológica do

Interacionismo Sociodiscursivo e, ainda, podemos compreender que teoria e prática não devem ser tratadas disjuntamente.

No próximo capítulo, abordaremos o trabalho, veremos suas diferentes concepções, e também abordaremos de forma mais específica o trabalho docente.

4 TRABALHO

“O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. [...] O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1876).

O trabalho é uma forma de agir e se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática, porém, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana (BRONCKART, 2006; BRONCKART, 2008). Considera-se o trabalho como algo exclusivo dos seres humanos porque eles “criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência” (FRIGOTTO, 2008, p. 400). Sendo assim, isso é um aspecto fundamental que diferencia os humanos dos outros animais, uma vez que estes utilizam a natureza e modificam-na pelo mero fato de sua presença nela (ENGELS, 1876), ou seja, eles vêm regulados e programados por sua natureza e, por isso, não projetam sua existência, não a modificam, simplesmente se adaptam e respondem instintivamente ao meio (FRIGOTTO, 2008).

Obviamente, não estamos afirmando que o homem não é um ser da natureza, porém ao constituir-se como humano diferencia-se, pois assume “uma autonomia relativa como espécie do gênero humano que pode projetar-se, criar alternativas e tomar decisões” (FRIGOTTO, 2008, p. 400) e, além disso, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, dominando-a por meio do trabalho (ENGELS, 1876).

Para elucidar melhor esse ponto, Marx (2013) faz uma comparação entre uma abelha estruturando sua colmeia e um arquiteto – pois acredita que eles executam operações semelhantes – e conclui que o que distingue “o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera” (MARX, 2013, p. 327). Ou seja, o fato de o trabalhador ter presente em sua mente desde o início do processo uma representação de um resultado faz com que ele seja diferente da abelha (MARX, 2013).

Com isso, “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2011, p. 11). Nesse sentido, é possível afirmar que o trabalho é uma ação adequada a finalidades, ou seja, uma ação intencional, como nos confirma Marx: “a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim” (MARX, 2013, p. 327).

Dessa forma, depreende-se que, diferentemente dos animais, os quais se adaptam à realidade natural, os homens necessitam produzir continuamente a sua própria existência e, para isso, por meio do trabalho, eles transformam a natureza adaptando-a a si (SAVIANI, 2011). Portanto, “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11).

As sociedades “são os produtos do trabalho que nelas se desenvolve e das relações sociais que ele gera” (BRONCKART, 2008, p. 55) e, por isso, formular uma definição de trabalho é difícil, uma vez que esse conceito é complexo e difuso na sociedade. Assim, há uma dificuldade “de se encontrar uma conceitualização universal que abarque todas as formas de agir humano que se desenvolvem em espaços e momentos históricos diferentes” (MACHADO, 2007b, p. 80).

Ao constatar esse fato, Machado (2007b) faz uma pesquisa no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss *et al.* 2001) e encontra 28 definições para o termo “trabalho”. Entre os resultados, há o trabalho como: esforço, conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim, atividade profissional regular, remunerada ou assalariada, ação ou modo de executar uma tarefa, de manejar um instrumento e como tarefa. Além dessas definições mais comuns no discurso do cotidiano, a autora encontrou também definições de cunho filosófico, de Hegel e Marx, cuja presença no dicionário mostra bem a influência das ideias desses autores.

Com as várias definições encontradas para “trabalho”, fica claro que as significações desse termo, assim como as de qualquer outro, são relativamente estáveis, pois são construídas durante a história e de forma social, sendo um produto cultural. Ou seja, como qualquer outro signo, o termo “trabalho” carrega consigo diferentes valores históricos “como verdadeiras camadas ‘geológicas’ sedimentadas, mas não são definitivamente estáticas, pois frequentemente podem vir à superfície, emergir, irromper, tanto na linguagem ordinária quanto em discursos que se pretendem científicos” (MACHADO, 2007b, p. 82).

Nesse sentido, seguindo o pensamento de Saussure, já visto neste trabalho, os signos são portadores de uma significação e essa decorre a partir de um consenso, ou seja, a significação é produto de acordos sociais relativamente estabilizados e organizados em sistema. Com isso, os múltiplos significados da palavra “trabalho” comprovam que há um acúmulo de valores sociohistoricamente construídos, como um reflexo ou resultado, na própria língua, de acordos sociais, que, em algum momento histórico, contribuíram para a estabilização de um ou de outro significado (MACHADO, 2007b).

Ao olharmos numa linha histórica os usos e os sentidos atribuídos ao termo “trabalho”, de acordo com Machado (2007b), um dos primeiros sentidos foi manifestado na Bíblia. Entretanto, carregava uma conotação negativa, “segundo a qual o ‘trabalho’ seria um agir humano sobre a natureza, visando à subsistência física da espécie, como consequência do pecado de Adão e Eva e da sua condenação” (MACHADO, 2007b, p. 83).

Na Grécia e em Roma, para os cidadãos considerados livres, cabiam as produções do espírito e apenas aos escravos cabiam as atividades econômicas de subsistência e de produção de bens materiais, o que manteve a significação negativa sobre esse tipo de atividade. Nas sociedades tradicionais, a palavra “trabalho” só surgiu nas línguas românicas a partir do começo do século XVI, derivando-se de *tripalium*, o instrumento de tortura destinado a punir os escravos romanos (MACHADO, 2007b).

Já na Reforma Protestante, com a sua ética, havia a propagação, utilizando o nome de Deus, que o dever do bom cristão também era o de participar ativamente da realidade social e econômica, o que fez com que surgisse um significado positivo ao termo.

No século XVIII, com a emergência e organização do processo de trabalho fabril, utilizou-se com mais frequência o termo “trabalho” para as atividades produtoras de bens materiais (MACHADO, 2007b). Conforme Machado (2007b), essa significação do trabalho no mundo da produção foi muito dominante, contudo, no século XIX, surgem as ideias de Marx e Engels, os quais têm um ponto de vista universal e atemporal, pois defendem que o trabalho é a “condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social” (MACHADO, 2007b, p. 84) e, por isso, que o sujeito “ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade” (MACHADO, 2007b, p. 84).

A concepção de trabalho ontológica ou ontocriativa – a qual é defendida por Marx – compreende que o trabalho não pode ser reduzido à atividade laborativa ou emprego, pois produz todas as dimensões da vida humana, correspondendo à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica e concomitantemente às necessidades da vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva (FRIGOTTO, 2008).

Assim, “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (TARDIF, 2017, p. 28). Isso significa que o trabalho é elemento universal fundador do social e constitutivo do homem, de sua realização e de seu desenvolvimento, o qual engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 326).

Pode-se, pois, perceber o quanto nessa concepção o trabalho é central na vida do homem, já que ele permeia todo o ser humano, constitui a sua especificidade e constrói sua identidade e, por isso, não se pode dizer que há uma neutralidade do trabalho face à subjetividade (FERREIRA, 2000).

Além disso, é o trabalho que possibilita “criar e recriar, não apenas os meios de vida imediatos e imperativos, mas o mundo da arte e da cultura, linguagem e símbolos” (FRIGOTTO, 2008, p. 401). A centralidade e a importância podem ser vistas na epígrafe deste capítulo quando Engels afirma que o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Porém, o trabalho nessa essência ontocriativa não pode ser confundido com as formas históricas que ele assume (FRIGOTTO, 2008), as quais abordaremos a seguir.

Como já mencionamos anteriormente, o capitalismo mercantil e, posteriormente, o industrial, fez com que o trabalho se distanciasse “dos outros tipos de atividades e de relações sociais, a ponto de se organizar, nas sociedades contemporâneas, em uma instituição não só autônoma, mas também dominante” (BRONCKART, 2008, p. 94). Iniciou-se, assim, uma produção de bens em função dos preços, os quais dependem da situação do mercado e da avaliação que os proprietários dessas empresas fazem. Tal produção foi organizada em “postos de trabalho, que predefinem empregos, que têm um custo, na medida em que são propostos aos indivíduos em troca de retribuição, isto é, os indivíduos vendem sua força de trabalho e, assim, tornam-se trabalhadores assalariados” (BRONCKART, 2008, p. 94).

No capitalismo, a acumulação e o lucro advêm de uma relação contratual da compra e venda da força de trabalho entre forças desiguais e, com isso, “o capital compra o tempo de trabalho dos trabalhadores sob o pressuposto da igualdade e liberdade das partes” (FRIGOTTO, 2008, p. 403), porém trata-se apenas de uma igualdade e liberdade formal e aparente. Nesse sistema, materializa-se um processo de estranhamento, o qual gera a condição de alienação, em que “o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz” (MARX, 2004, p. 80) e, além disso, “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se

torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos pertence a si próprio” (MARX, 2005, p. 81). Assim sendo, Marx (2004) considera que o processo de estranhamento do trabalhador se expressa:

pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado o seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

É possível compreender que, para Marx (2004), a alienação refere-se às formas históricas da realização concreta do trabalho na sociedade capitalista, as quais são impedimentos para a realização e o desenvolvimento do trabalhador (MACHADO, 2007b).

Portanto, o trabalho na perspectiva liberal é uma atividade relacionada estritamente à produção e é considerada uma unidade de medida de valor, sendo vinculada apenas ao trabalho assalariado e a sua importância é central para a economia da sociedade. Nesse trabalho, os proprietários das empresas “definem as condições de uma atividade econômica rentável e propõem modos de organização do trabalho em diversos setores, empregos e tarefas” (BRONCKART, 2008, p. 95) e os “assalariados “vivem” seu agir nesse quadro como um trabalho sobre o qual constroem representações e avaliações, para o qual mobilizam, por vontade própria ou obrigatoriamente, uma parte de seus recursos comportamentais e psíquico-mentais” (BRONCKART, 2008, p. 95).

No início do século XX, Taylor fundou uma “ciência do trabalho” e, com isso, a forma de organização do trabalho industrial ganhou sua primeira formalização (BRONCKART, 2008), a qual utilizava implicitamente o pressuposto da regularidade e estabilidade de funcionamento do operador (FERREIRA, 2000).

Essa Organização Científica do Trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004) teve como principais objetivos o controle total da execução, uma maior produtividade e a geração de maiores lucros e, para isso, estabeleceu leis, regras, normas e técnicas “para a análise minuciosa das tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas, de cada movimento elementar a ser feito e do tempo a ser dispendido” (MACHADO, 2007b, p. 85).

Um dos efeitos desse movimento foi a divisão do trabalho entre o perito que concebe e prepara o trabalho e o executante que o realiza, isto é, trata-se de separar o trabalho prescrito do trabalho efetivo. Nesse contexto, “se a atividade fosse diferente da tarefa, apenas duas conclusões seriam possíveis: ou o operário não a teria realizado adequadamente ou teria

havido uma falha na concepção” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 88). Dessa forma, o trabalho é representado como a simples execução do que é prescrito, que propicia aos indivíduos os meios de sobrevivência, tornando-se sinônimo de “tarefa” (MACHADO, 2007b). Pode-se afirmar que a divisão do trabalho e a especialização dos indivíduos em cada posto foram as bases que garantiram a eficácia, por pelo menos um tempo, do taylorismo.

Nessa mesma época, surgiu o Fordismo, o qual foi aplicado, sobretudo, na indústria automobilística norte-americana, visando à constituição de uma cadeia produtiva, em que “trabalhadores especializados, divididos em vários postos de trabalho, iam agregando partes ao produto, até se chegar ao produto final, em uma divisão extrema das tarefas” (MACHADO, 2007b, 85).

O taylorismo e o fordismo, a fim de fazer crescer a produtividade e adaptar os indivíduos ao trabalho, privilegiavam “os estudos comportamentais que se baseavam no uso de testes para a seleção de pessoas para desempenhar determinadas tarefas e para a melhoria dos procedimentos de treinamento, assim como as teorias sobre as motivações e as necessidades humanas” (MACHADO, 2007b, p. 86).

Percebemos, então, que a concepção ontocriativa ou ontológica do trabalho – tão cara à Marx e aos seus estudiosos – não foi considerada nos sistemas taylorista e fordista, os quais tiveram as suas ideias fortemente aplicadas até o final da Segunda Guerra Mundial, principalmente nos Estados Unidos. Consequentemente, na perspectiva liberal, o importante é o aumento da produtividade, o crescimento do lucro e o consumo de bens.

Com o pós-guerra, surgiram novas necessidades, “como a de se reconstruir a economia e a de se buscar-se uma maior produtividade” (MACHADO, 2007b, 86), e, com isso, surgem novas abordagens sobre o trabalho.

O Toyotismo, por exemplo, surgiu no Japão como um método de produção e foi elaborado para recuperar as indústrias japonesas no período pós-guerra. Ele é considerado diferente dos modelos anteriores porque “o fordismo-taylorismo surge e se desenvolve numa etapa de ascensão histórica do capital, o toyotismo se compõe no período histórico da crise histórica do capital” (ALVES, 2007, p. 206) e, além disso, ele “não é meramente um neofordismo ou neotaylorismo, pois a implicação de manipulação da objetividade/subjetividade da força de trabalho pela lógica do capital possui um caráter qualitativamente novo” (ALVES, 2007, p. 189).

No pós-guerra, o capitalismo precisava de novas formas de produção e, por isso, o Toyotismo se popularizou e se espalhou por várias regiões do mundo. É “através da recomposição da linha produtiva, com seus vários protocolos organizacionais (e

institucionais) que o Toyotismo procura “capturar” mente e corpo do trabalhador, operário ou empregado, integrando suas iniciativas afetivas-intelectuais nos objetivos da produção de mercadorias” (ALVES, 2007, p. 186). Isso porque nele é exigida uma flexibilidade dos trabalhadores, isto é, “pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNETT, 2009, p. 9).

Em oposição a esses modelos de produção, fica conhecida, também no pós-guerra, a ergonomia, a qual opera uma reviravolta de paradigma da relação homem e trabalho (FERREIRA, 2000), pois “trabalha com a noção de estratégia de regulação e compensação mostrando que o trabalhador não é espectador passivo entre o seu estado funcional e o trabalho” (FERREIRA, 2000, p. 5). Do ponto de vista etimológico, a palavra é constituída de dois radicais, *ergon* e *nomos*, o que significa ciência do trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004).

A ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, durante a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de atenuar os esforços humanos em situações extremas, isto é, adaptar a máquina ao homem, levando em consideração fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos para atenuar os danos ao organismo humano provenientes da industrialização (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Concomitantemente, surgem na França pesquisas direcionadas para a observação do trabalho humano. Por haver uma ausência da França na aventura tecnológica produzida pelas exigências militares da Segunda Guerra Mundial e a ligação de alguns ergonomistas com o movimento operário, a ergonomia francófona estabeleceu uma relação menos marcada pela aplicação de conhecimentos científicos e ancorou-se em questões epistemológicas relacionadas aos efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004). Ou seja, “enquanto na Grã-Bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 87).

No início da década de 70, os trabalhadores contestavam fortemente a organização do trabalho e, com isso, os sindicatos começaram a solicitar os ergonomistas para desenvolverem pesquisas para melhorar suas condições de trabalho, o que fez com que a ergonomia francesa fosse fortalecida. A partir de então, a ergonomia de vertente francesa se constrói progressivamente, centrando sua análise na atividade humana em situação de trabalho e com o foco no funcionamento global do trabalhador, não apenas no que é observável, mas em toda sua multidimensionalidade, que envolve seu funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social (MACHADO, 2007b).

De acordo com Ferreira (2000), a perspectiva da ergonomia sobre seu objeto – a atividade de trabalho – já atravessou três fases distintas: i) a da avaliação do resultado da atividade centrada na performance do operador; ii) a da descrição do como o operador faz e o que ele sabe que faz; e iii) a da interpretação do porquê ele o faz, o seu trabalho mental e os modos de planificação de suas estratégias operatórias (FERREIRA, 2000).

Nesse sentido, essa ergonomia sustenta que “não se pode definir o trabalho real sem se considerar o conjunto de aspectos das relações entre o operador e as tarefas que ele deve realizar e visando a apreender o trabalho do ponto de vista dos operadores” (BRONCKART, 2008, p. 97). Isso significa que se passou a considerar o trabalhador como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições, aquilo que antes era visto, “em uma concepção taylorista de trabalho como um “déficit” do trabalhador, o não cumprimento integral das prescrições, passou a ser visto como elemento constitutivo da atividade de trabalho, como manifestação da inteligência criadora dos trabalhadores” (MACHADO, 2007b, p. 86).

Baseada na ergonomia francófona, na década de 80, surge a Clínica da Atividade (CLOT, 2007), a qual defende uma definição ampla de trabalho, pois o concebe para além da forma que ela assumiu nas sociedades capitalistas (BRONCKART, 2008). A Clínica da Atividade baseia-se no esquema de desenvolvimento de Vygotsky, “considerando que as situações de trabalho são lugares coletivos que continuamente geram essas zonas de desenvolvimento proximal em que múltiplas formas de aprendizagem podem se desenvolver” (BRONCKART, 2008, p. 100).

Lousada e Machado (2013) apontam que uma contribuição muito importante de Clot é a ideia de que “em muitas situações de trabalho os trabalhadores são submetidos a uma verdadeira “amputação de seu poder de agir”, de grande parte de suas capacidades, com o silenciamento e o ocultamento de uma série de atividades que poderiam desenvolver” (LOUSADA; MACHADO, 2013, p. 38). Portanto, Clot tem uma concepção de trabalho que vai ao encontro da concepção ontocriativa ou ontológica de Marx, pois ele sustenta “uma concepção da atividade humana que implica uma concepção dos homens como seres irredutíveis às formas predeterminadas e como sendo potencialmente criadores do novo” (LOUSADA; MACHADO, 2013, p. 38).

Esta pesquisa está inserida, como já mencionamos anteriormente, no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e, além disso, adota os aportes ergonômicos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007). Tal escolha segue uma coerência teórica, pois tanto o ISD quanto a Clínica da Atividade assumem uma abordagem marxista do trabalho, uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e uma abordagem discursiva da

linguagem. Além disso, nós nos interessamos pelo estudo e pela análise do trabalho docente e, conseqüentemente, da formação inicial de professores desde 2015, como é possível ver em alguns trabalhos: Garcia-Reis; Silva (2018), Garcia-Reis; Silva; Mattos (2018), Garcia-Reis; Silva (2019), Silva (2020).

Enfim, pudemos ver que há diferentes perspectivas sobre o trabalho e no subcapítulo a seguir veremos especificamente o trabalho do professor.

4.1 TRABALHO DOCENTE

Como pudemos notar, as definições do conceito de trabalho são múltiplas e também ocorreram muitas transformações no mundo do trabalho, o que nos faz defender que ele é um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada a priori (FERREIRA, 2000). Devido a isso, temos apenas conceitualizações provisórias “que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas” (MACHADO, 2007b, p. 91).

Nesse sentido, considera-se que o trabalho é um enigma e, conseqüentemente, o trabalho do professor, o qual tem a sua própria especificidade – “a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos” (BRONCKART, 2006a, p. 87) – também pode ser considerado como um enigma. (MACHADO, 2007b).

Para que possamos chegar a uma definição – mesmo que provisória¹⁷ – de trabalho docente nesta pesquisa, trataremos neste subcapítulo como as mudanças de significação e no mundo do trabalho foram transformando o trabalho do professor.

Ao controlar a execução e ao gerar uma maior produtividade, de acordo com Antunes (2017), o taylorismo-fordismo teve como principal objetivo “a usurpação pela gerência capitalista dos saberes-fazeres historicamente elaborados e preservados pela classe trabalhadora, com intuito de reformulá-los e impô-los como normas pétreas aos trabalhadores” (ANTUNES, 2017, p. 77). Com isso, houve uma qualificação baseada em uma especialização limitadora e empobrecedora, isto é, uma qualificação marcada pela divisão entre teoria e prática, sendo ambas reduzidas a tarefas em suas execuções (ANTUNES, 2017).

Assim, a escola ideal nesses sistemas é a que promove a separação entre conceito, teoria e reflexão, de um lado, e prática, aplicação e experimentação, de outro.

¹⁷ Como já apontamos anteriormente, o conceito de trabalho, assim como sua significação, está em constante modificação e, por isso, propomo-nos a chegar a uma definição provisória.

Conseqüentemente, “a “educação taylorista-fordista” é, pois, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual” (ANTUNES, 2017, p. 81).

Ademais, para Ford, o “aprender a pensar” só tem um sentido: promover a obediência (ANTUNES, 2017). Devido a isso, o projeto de educação no taylorismo-fordismo foi baseado em escolas técnicas profissionalizantes cujo foco era formar os alunos para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado e, para que isso fosse colocado em prática, acreditava-se que o papel social da educação básica seria o de proporcionar uma ginástica mental que preparasse o cérebro como “músculo” (ANTUNES, 2017).

Entretanto, ainda hoje, há muitos discursos que defendem esse tipo de educação, em que o importante é ser formado para o mundo do trabalho, o que envolve aprender a obediência sem qualquer tipo de reflexividade, ou seja, percebe-se que ainda há uma permanência desse tipo de educação no século XXI. Porém, acreditamos que um dos objetivos do trabalho dos professores, principalmente de língua portuguesa, é ensinar a ler e a escrever com criticidade e ainda levar o aluno a refletir sobre a língua e seus diversos usos.

De acordo com Antunes (2017), na década de 70, nos principais países industrializados, houve uma contestação em como a educação e as qualificações do trabalho eram projetadas tecnicamente e impostas no taylorismo-fordismo. Em virtude dessas contestações e também por motivos que já mencionamos, surge o Toyotismo, o qual demandou dos trabalhadores uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais, como a criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias (ANTUNES, 2017). Isso significa que assim como as empresas são geridas no sistema toyotista, a educação também deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta” (ANTUNES, 2017), ou seja, o tempo de aprender não tem valor por si mesmo (TARDIF, 2017). Todavia deve-se considerar que o tempo de ensino não é o mesmo do da aprendizagem.

O preceito da educação na era do capital flexível é “uma escola ampla no restrito espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos “valores do mercado”, por sua “filosofia” utilitarista” (ANTUNES, 2017, p. 97). Assim, “a educação torna-se, então, também um “investimento”, um negócio” (ANTUNES, 2017, p. 103), pois, nessa visão, ela é investimento que deve ser rentável (TARDIF, 2017).

É possível notar que, devido a esse movimento, “novas exigências e capacidades começaram a ser colocadas aos trabalhadores e, sobretudo, a capacidade de compreender,

processar e aplicar um grande número de informações e a de comunicar-se eficientemente” (MACHADO, 2007b, p.87).

Esse “novo” modo de “enxergar” o trabalho fez com que as instituições governamentais e empresas começassem a implementar nos sistemas de ensino uma lógica do mercado e, assim, constitui-se um discurso de que é necessária a constituição de um novo profissional do ensino que atenda às novas demandas do mercado de trabalho (CORRÊA, 2014; MACHADO, 2007b). Vale ressaltar que tal discurso, que ainda é presente, responsabiliza o professor pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos, o que gera uma série de problemas, como, nos dias atuais, a defesa da educação domiciliar, pois muitos, inclusive pais, acreditam que os docentes não desempenham um bom papel nas escolas e que, por isso, as crianças deveriam ser ensinadas, por eles ou por quem eles contratarem, em casa. Não é o objetivo desta pesquisa tratar especificamente sobre a educação domiciliar, porém é importante refletirmos sobre as consequências de tal modelo de educação em um país com tanta desigualdade social como o Brasil.

Após esse discurso de mudança começar a ser propagado, inicia-se, então, uma série de reformas aplicadas sobre os sistemas educacionais a fim de renovar não só os métodos e os conteúdos de ensino, mas, sobretudo, “apregando-se a necessidade da constituição de um novo profissional do ensino” (MACHADO, 2007b, p. 89). Em consequência disso, houve um incentivo muito forte por parte das instituições governamentais no desenvolvimento de processos de formação de professores, gerando, assim, uma grande quantidade de pesquisas sobre o assunto, além de um “boom” editorial (MACHADO, 2007b). A partir disso, não se pode negar que tais mudanças trouxeram consequências profundas sobre o agir do professor, sobre sua subjetividade e sua identidade (CORRÊA, 2014; MACHADO 2007b).

Foram essas mudanças dos processos de trabalho que fizeram emergir um movimento de reação às políticas governamentais. Esse movimento buscou suas contribuições na abordagem da ergonomia francesa, a qual passou a ser considerada como “instrumento adequado para focar a complexidade da atividade educacional enquanto trabalho e o real funcionamento do professor enquanto trabalhador” (MACHADO, 2007b, p. 90). Foi assim, ao final da década de 90, que os primeiros estudos sobre o trabalho do professor nessa perspectiva surgiram, ou seja, só “há alguns anos, a atividade de ensino tem sido considerada como um verdadeiro trabalho, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico” (BRONCKART, 2006a, p. 203).

Conforme Bronckart (2006a), as pesquisas apontam que o trabalho do professor é opaco, pois ainda há “dificuldade em caracterizá-lo, descrevê-lo e, até mesmo, de

simplesmente ‘falar dele’” (BRONCKART, 2006a, p. 203) e isso vai ao encontro do que mencionamos no início deste subcapítulo: o trabalho do professor é um enigma. Claro que, assim como Bronckart, não estamos defendendo que o trabalho do professor deve ter um enorme número de prescrições exatas a serem seguidas para que consigamos ter mais clareza sobre o que constitui tal atividade. Além disso, o trabalho docente deve ter autonomia, principalmente, por exigir certa criatividade por parte do trabalhador, a qual nós defendemos e acreditamos que é essencial, sobretudo nos dias atuais em que vemos muitos ataques a essa autonomia e liberdade.

Machado (2007b), baseada nos aportes da Clínica da Atividade e do ISD, elabora sua definição provisória de trabalho docente, a qual considera que: a) além de ser uma atividade situada, porque sofre a influência do contexto, é também pessoal e sempre única, engajando o trabalhador em todas as suas dimensões (física, cognitiva, emocional etc.), mas é também impessoal, já que não se desenvolve de forma totalmente livre, sendo que as tarefas são prescritas; b) é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora essas prescrições, construindo-as para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo; c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos na medida em que se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social; d) é interacional, uma vez que ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e, ao mesmo tempo, é transformado; e) é interpessoal, pois envolve interação com vários “outros” (os presentes na situação de trabalho e até mesmo os ausentes); f) é transpessoal, no sentido de que também é guiada por “modelos do agir” específicos de cada *métier*; g) é conflituosa, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas; e pelo próprio fato de ser uma atividade conflituosa h) pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento (MACHADO, 2007b; MACHADO, 2009, LOUSADA; MACHADO, 2013).

Com isso, nesta pesquisa, defendemos – mesmo que provisoriamente – que o trabalho do professor mobiliza seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação – e em diferentes dimensões – físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc. –, a fim de criar um meio que possibilite a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de determinadas capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos. A realização desse trabalho é sempre orientada por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores, na utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos

na situação (MACHADO, 2007b; MACHADO 2009; BRONCKART, 2009). Além disso, o resultado do trabalho do professor é duplo, pois, de um lado, produz efeitos sobre seu objeto, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos e, de outro, não deixa de ter efeito sobre ele próprio, o que leva a novas experiências e a transformações (SAUJAT, 2004).

É importante ressaltar que nessa concepção consideramos tanto o trabalho do professor da educação básica quanto o do professor formador, claro que assumimos as diferenças entre eles, mas “é possível, de forma similar, considerar a atividade dos formadores de professores como trabalho” (MACHADO, 2007b, p. 83).

Uma forma de clarificar o trabalho do professor é compreendendo e analisando o papel da linguagem nos textos e nos discursos que são produzidos *sobre* e *nas* diversas situações de trabalho. Com isso, necessita-se que haja uma confrontação entre textos produzidos em diferentes situações para chegarmos a conclusões mais sólidas sobre a rede discursiva que se desenvolve em torno do trabalho docente (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Os textos prescritivos, por exemplo, dizem sobre o trabalho docente, estabelecendo tarefas, objetivos, condições materiais, desenvolvimento temporal, os resultados que delas são esperados, pré-definindo as responsabilidades dos agentes envolvidos. Portanto, as prescrições “não são somente um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do trabalhador; elas são consubstanciais ao seu próprio trabalho e às suas preocupações profissionais” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 89), pois elas pré-figuram as ações do trabalhador (MACHADO, 2009), descrevendo as regras e os procedimentos a serem adotados.

Essas prescrições podem veicular os professores a uma responsabilização de sucesso ou de fracasso das atividades, o que pode gerar uma série de consequências, como estresse, fadiga, desvalorização do trabalho, entre outras (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009). Isso ocorre porque o professor “se encontra diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano, em que abundam as escolhas a serem feitas para concluir as tarefas a realizar” (FAÏTA, 2004, p. 61).

Claro que o esgotamento do professor não está exclusivamente ligado às prescrições, pois sabemos que ele é um profissional que organiza o trabalho dos alunos, o qual ele deve regular ao mesmo tempo em que mobiliza coletivamente a própria organização; prescreve tarefas dirigidas ao mesmo tempo aos alunos e a ele mesmo; planeja, pois deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e também das prescrições (SAUJAT, 2004).

Isso significa que o ofício do professor é múltiplo, ou seja, “não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos” (AMIGUES, 2004, p. 45) e, além disso, é importante ressaltar que “o trabalho não se reduz aos comportamentos ou às atitudes observáveis, aos gestos ou atos efetivamente realizados, mas sim que ele é também literalmente constituído por gestos ou atos que são previstos, sonhados, impedidos, rejeitados etc.” (BRONCKART, 2009, p. 163). Assim, pode-se dizer que o que constitui a sua profissionalidade “é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor” (BRONCKART, 2006a, p. 226).

Como já mencionamos anteriormente, essa análise que fazemos sobre o trabalho do professor cabe também ao trabalho do professor formador, pois, embora haja diferenças consideráveis, “há semelhanças claras entre eles, pois em ambos se trata de colaborar para o desenvolvimento de outros sujeitos” (MACHADO, 2009, p. 80).

Ademais, muitos discursos incidem no trabalho do professor, por exemplo, na vida cotidiana, o trabalho aparece como fruto de seu talento (ou a falta de), como um dom, e na mídia, quando saem os resultados das avaliações externas, surge como motivo do fracasso ou do sucesso dos alunos. Esses discursos contribuem para configurar a situação de trabalho do professor, pois eles criam as significações de trabalho docente – da sociedade, dos pais, da mídia, dos seus colegas de trabalho, da sua própria família, dos seus professores formadores e, claro, a do próprio trabalhador – “o que gera uma série de tensões e necessidades de negociação de sentido” (ÉRNICA, 2004, p. 109).

Além disso, esses discursos e significações podem estimular ainda mais aqueles que consideram a formação para a atividade docente desnecessária, entretanto sabe-se que a docência é uma atividade permeada por diferentes dimensões e saberes e, por isso, defendemos nesta pesquisa que o trabalho do professor deve ser considerado como um verdadeiro trabalho, em que o docente necessita de uma formação inicial e continuada para exercer sua profissão. Defendemos também que “o ensino não é um sacerdócio, mas é um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais” (BRONCKART, 2009, p. 162).

Assim, se criarmos uma significação mais verdadeira e mais coerente da formação inicial de professores de língua portuguesa, conseqüentemente teremos uma significação mais

precisa do trabalho docente com o objetivo de estabelecermos cada vez mais o papel de ator do professor e solidificar a identidade profissional desses trabalhadores. Ou seja, a formação e o trabalho docente são duas atividades que precisam dialogar e conhecerem-se cotidianamente, pois “não pode haver uma boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Neste capítulo, olhamos os usos e os sentidos atribuídos ao termo “trabalho” numa linha histórica e, dessa forma, pudemos perceber a diferença entre a concepção do trabalho no capitalismo e na perspectiva de Marx (a ontocriativa). Ademais, vimos como surgiu a Clínica da Atividade (CLOT, 2007), a qual defende uma definição ampla de trabalho. Ainda neste capítulo, há um subcapítulo em que tratamos especificamente do trabalho docente e das mudanças de significação sobre esse trabalho, o que foi transformando esse *métier*.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia desta pesquisa e também os participantes das entrevistas.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

“Ao se transformarem em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam” (CLOT, 2007).

Nossa grande motivação por esta pesquisa se deve à percepção de significações negativas ou um pouco restrita relacionadas à profissão docente, como algumas pesquisas recentes realizadas no interior do Núcleo Fale/Grupo Interação, Sociedade e Educação (GISE, CNPq/UFJF) têm confirmado (GARCIA-REIS; MATTOS; SILVA, 2018, SILVA, 2020). A partir dessas percepções e dos resultados das pesquisas empreendidas, nos propusemos a investigar as significações dos professores formadores como sujeitos que contribuem para construir de modo muito enfático e decisivo as significações dos futuros professores.

Como já afirmamos anteriormente, muitos discursos incidem no trabalho do professor, ou seja, o trabalho educacional se configura a partir de toda uma rede de discursos proferidos, o que significa que “o sentido do trabalho não está no trabalho, visto que o comportamento num domínio de vida é regulado pela significação que o sujeito lhe atribui em outros domínios da vida” (CLOT, 2007, p. 56). É importante ressaltar que tais discursos criam e recriam as significações de trabalho docente, modificando, inclusive, o pensamento do sujeito, ou seja, elas afetam diretamente, de forma positiva e/ou negativa, a atividade dos trabalhadores da educação.

Sendo assim, é a “análise dessa rede o instrumento que nos pode levar a uma compreensão maior das relações linguagem/trabalho” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 135) e ainda fazer do “professor um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação que não corresponde absolutamente à imagem de executor ou de profissão de média importância que lhe costumam atribuir” (AMIGUES, 2004, p. 52).

Além disso, sabe-se que a formação para uma profissão não se dá apenas em volta dos conceitos científicos, os conceitos não científicos que são aqueles do cotidiano, às vezes, se fazem muito mais presentes nas falas dos professores formadores e marcam de modo muito significativo essa formação e a vida profissional dos futuros docentes. Ou seja, muitas vezes, “o sentido renasce nos deslocamentos provocados pela atividade comum, que põe em confronto os conceitos espontâneos e os conceitos científicos” (CLOT, 2007, p. 129). Ademais, as significações “se constroem nas produções textuais, o que nos permite situar e julgar a contribuição de cada indivíduo para a realização de uma determinada atividade” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

Dito isso, acreditamos que os cursos de formação, sobretudo os de formação inicial, proporcionam, além do conhecimento específico, vivências e experiências coletivas aos estudantes, o que desempenha um papel muito importante na constituição das identidades profissionais desses futuros professores. Dessa forma, “nesse processo conjunto de construção de significados, professor e aluno constroem suas identidades sociais pela linguagem” (GUIMARÃES, 2007, p. 202).

Assim, nos cursos de formação inicial de professores, a linguagem atua sobre os processos psíquicos do indivíduo e isso dá espaço para que ele “transforme as formas de pensar e oportunize novas apropriações de saberes que servirão para o desenvolvimento profissional docente” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2019, p. 628). Tal desenvolvimento para o sujeito, ou seja, para o professor, consiste em “pôr o mundo social a seu serviço, em fazer dele um “mundo para si” a fim de integrar-se a ele, ou seja, consiste em reformulá-lo participando da elaboração de novas significações” (CLOT, 2007, p.118).

Entretanto, as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. Na verdade, elas só podem ser apreendidas por meio de interpretações produzidas, principalmente, com a utilização da linguagem (MACHADO *et al.*, 2009). Portanto, é importante analisar os textos, orais ou escritos, ou a rede discursiva que se constrói *no e sobre* o trabalho educacional para chegar a compreender a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Às vezes, o real da atividade, o qual é “o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar” (CLOT, 2010, p. 104), ou seja, o “trabalho pensado, impedido, possível, etc.” (BRONCKART, 2008, p.100) escapa aos trabalhadores. Por isso, eles “se servem de nossa presença para enfrentar todas as outras vidas possíveis que lhes parecem devidas, redescobrimo então, graças a um efeito indireto, e às vezes de maneira inesperada para eles, os obstáculos e os recursos de um real que lhes escapa” (CLOT, 2007, p. 129).

Nesse sentido, propomos nesta pesquisa conversar com os professores formadores para que eles possam, talvez, tomar consciência das significações que eles têm e que, de repente, eles nem mesmo têm ciência. Frequentemente, não temos essa ciência porque as significações nos escapam e elas são reveladas nos espaços de interação, como no contexto da formação, por meio da linguagem, ou seja, a linguagem revela essas significações. Por isso,

“pode-se dizer que temos de fazer à atividade dos sujeitos novas perguntas que eles mesmos não se fariam” (CLOT, 2007, p. 134).

Dessa forma, ao fazermos perguntas sobre essas significações, isto é, ao propormos uma conversa sobre essas significações, os professores formadores poderão tomar consciência e talvez modificá-las, caso achem necessário. Pois, assim como afirma a epígrafe deste capítulo, as atividades podem se reorganizar e se modificar ao se transformarem em linguagem (CLOT, 2007).

É importante ressaltar que não objetivamos uma análise do trabalho real, propomos um diálogo, uma interação com os professores formadores para que eles digam suas significações do trabalho docente, significações essas que podem escapar-lhes e que na interação elas poderão surgir e emergir. É válido ressaltar que “a significação das atividades não é constante para o sujeito” (CLOT, 2007, p. 142) e, por isso, entendemos que as significações desses professores reconhecidas por esta pesquisa não são totalmente fixas e acabadas, mas elas são relativamente estáveis.

Como já mencionamos neste capítulo, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional, a fim de compreender melhor o trabalho docente (MACHADO *et. al.*, 2009). Nesta pesquisa, analisaremos os textos orais dos professores formadores sobre o trabalho e, por isso, não consideramos que o que nos propomos a analisar são produtos acabados, uma vez que devemos evitar “ver como produtos acabados o que não é senão o pensamento em ato dos homens no trabalho” (CLOT, 2007, p. 128).

Ao propor uma interação com professores formadores, estamos escutando-os para que possamos analisar as significações que eles têm e, nesse sentido, compreendê-las, deixando assim o trabalho menos opaco, uma vez que “a identificação e a conceitualização dos múltiplos aspectos mal conhecidos desse “métier” deveriam permitir que se construísse uma “imagem” mais precisa, mais verdadeira e mais coerente dessa profissão” (BRONCKART, 2009, p. 170).

Dito isso, propomos a seguinte **questão de investigação**: quais são as significações dos professores formadores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora relacionadas ao trabalho?

Assim, para responder a essa questão, temos como **objetivo principal**: analisar as significações relacionadas ao trabalho de professores formadores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ademais, como **objetivos específicos**, temos: i)

reconhecer as significações relacionadas ao trabalho do professor universitário a partir das dimensões de trabalho (MACHADO, 2007b); ii) reconhecer as significações relacionadas ao trabalho do egresso licenciado em Letras/Português; iii) reconhecer as diferentes significações do trabalho do professor universitário e do egresso; e iv) conhecer outras dimensões de trabalho apontadas pelos professores formadores.

De acordo com o Dicionário Michaelis, “reconhecer” tem vários significados possíveis, mas o que estamos considerando para esta pesquisa é fazer uma observação, tomar conhecimento de fatos ou de uma determinada situação, constatar. Ou seja, a escolha do verbo “reconhecer” para compor os objetivos específicos desta pesquisa deve-se ao fato de que estamos indo ao encontro das significações dos professores formadores para identificá-las, constatar-las, analisá-las, para que depois possamos compreendê-las.

Para o cumprimento desses objetivos, propomos aos formadores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora uma entrevista semiestruturada, a qual é “o meio termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169). A nosso ver, a entrevista constitui-se como um instrumento de geração de dados eficaz, pois a análise da fala dos professores permite tornar visíveis, de modo mais nítido, as suas significações.

Ao propor uma entrevista, estamos propondo uma reflexão sobre o trabalho e também um diálogo, o qual “é uma ação sobre a ação que transforma a experiência vivida em meio de viver outra experiência” (CLOT, 2007, p. 140).

A fim de caracterizar melhor o curso de Letras da UFJF, sua organização e funcionamento, vamos contextualizar o lócus desta pesquisa¹⁸.

Em 23 de dezembro de 1960, por ato aprovado pelo então presidente Juscelino Kubitschek, a Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada, porém o campus só foi construído em 1969, local onde permanece até os dias atuais. Os primeiros cursos da UFJF foram Medicina, Engenharia, Ciências Econômicas, Direito, Farmácia e Odontologia e, além disso, ela foi a segunda universidade federal do interior do país a ser criada, atrás apenas da de Santa Maria (RS).

No ano de 1951, com o Decreto Federal 30160, o curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora teve sua origem na extinta Faculdade de Filosofia e de Letras (FAFILE) e nesse mesmo decreto criaram-se os cursos de Ciências Sociais, Geografia e História. Desde então, o curso passou a integrar o Instituto de Ciências Humanas e de Letras

¹⁸ As informações da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Curso de Letras foram retiradas, respectivamente, dos sites: <https://www2.ufjf.br/ufjf/> e <http://www.ufjf.br/faclet/>.

(ICHL), que oferecia também os cursos de Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Ciência da Religião e Psicologia.

Entretanto, a partir de 2006, a Faculdade de Letras desmembrou-se do ICHL (que passou a chamar-se Instituto de Ciências Humanas/ICH), assumindo, desde então, autonomia fiscal, administrativa e pedagógica. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso (PPC):

A criação da Faculdade de Letras era antiga aspiração dos professores reunidos nos Departamentos de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) e de Letras (DLET), tendo feito parte do projeto original dos fundadores da Universidade Federal de Juiz de Fora. Em reunião de 15 de dezembro de 2005, a Congregação do antigo Instituto de Ciências Humanas e de Letras – ICHL, que passou a ser ICH – aprovou, por unanimidade, a desvinculação dos referidos Departamentos do Instituto e a criação da Faculdade de Letras. O Conselho Superior da UFJF, em reunião ordinária de 30 de janeiro de 2006, aprovou a Resolução no. 01/2006, que efetivava a criação da Faculdade de Letras. No dia 31 de janeiro de 2006, a nova Faculdade foi inaugurada pela diretora Terezinha Maria Scher Pereira e a vice-diretora Marta Cristina da Silva (UFJF, 2014, p. 5).

Atualmente, o curso de graduação em Letras é composto, principalmente, por alunos egressos do Ensino Médio, os quais ingressam mediante classificação em processo seletivo restrito ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM).

Há dois turnos em que o curso de Letras é oferecido: integral (manhã e tarde) e noturno. No turno integral, são oferecidas as habilitações da Licenciatura em Letras-Português, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Inglês, Letras-Italiano e Letras-Latim e ainda o Bacharelado em Tradução (Inglês ou Francês ou Latim), sendo permitido ao aluno da Licenciatura cursar, simultaneamente, até duas habilitações. Já no turno noturno, é atualmente oferecida somente a Licenciatura em Letras-Português. Porém, “as habilitações em línguas estrangeiras, que, atualmente, têm sua oferta apenas no turno integral, podem, no entanto, também constituir a segunda habilitação de alunos egressos do turno noturno” (UFJF, 2014, p. 13).

Em aproximadamente dois semestres, os ingressantes cursam a Área Básica de Ingresso (ABI), a qual corresponde ao ciclo básico do curso, contendo disciplinas básicas para o Bacharelado e para a Licenciatura, após os quais são orientados a se decidir entre cursar a Licenciatura ou o Bacharelado.

Considera-se que a principal atuação do licenciado em Letras-Português e respectivas literaturas é a docência e, por isso, ele será, de acordo com o PPC do curso, “capacitado a

planejar, organizar e desenvolver materiais e atividades relativos ao ensino de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa” (UFJF, 2014, p. 23). Ademais, espera-se do egresso:

[...] uma sólida formação linguística e cultural, incluindo um domínio consistente das principais teorias linguísticas e literárias e de línguas e literaturas estrangeiras modernas e clássicas, que possibilitam um pensamento científico elaborado sobre a linguagem, em geral, e a língua portuguesa, em particular, como prática social e cognitiva que compõe a identidade nacional. O licenciado também deverá demonstrar um domínio das ferramentas e estratégias apropriadas ao ensino de língua portuguesa em ambientes escolares, incluindo noções claras do processo de aquisição de linguagem e desenvolvimento do letramento (UFJF, 2014, p. 23).

São três (3) os departamentos¹⁹ que fazem parte da formação do licenciando em Letras-Português: i) Departamento de Letras, que oferta as disciplinas relativas à Língua Portuguesa, Linguística, Línguas Clássicas (Latim e Grego Clássico), Teoria da Literatura, Literaturas de Língua Portuguesa (Brasileira, Portuguesa, Africana), Literaturas Clássicas (Gregas e Latinas); ii) Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, o qual oferece as disciplinas de Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês, Francês, Espanhol e Italiano), Literaturas Estrangeiras Modernas (Inglês, Norte-Americana, Francesa, Espanhola, Hispano-Americana e Italiana), Linguística Aplicada; e iii) Departamento de Educação, vinculado à Faculdade de Educação, o qual é responsável pelas disciplinas de formação pedagógica.

Por oferecer seis (6) Licenciaturas e também o Bacharelado em Tradução em três línguas, é possível perceber que o Curso de Letras da UFJF possui certa complexidade. Nesse sentido, o interesse desta pesquisa recai sobre o curso de Licenciatura em Letras-Português porque foi o que as pesquisadoras deste trabalho cursaram. Com isso, esta pesquisa entrevistou seis (6) professores formadores que fazem parte dessa modalidade de formação, sendo eles um professor da Educação, um da Linguística, um da Literatura, um das Línguas Clássicas, um das Línguas Estrangeiras Modernas e também a atual Coordenadora do curso.

Para preservar ao máximo a identidade dos escolhidos, adotamos nomes fictícios²⁰ aos participantes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Nome	Departamento	Área que representa
------	--------------	---------------------

¹⁹ No PPC do curso, afirma-se que há 46 professores efetivos. Porém, no site, há uma lista nominal desses professores e lá é possível contar 55 professores.

²⁰ Adotamos nomes fictícios também para as pessoas que os entrevistados citam em suas falas.

Amanda ²¹	Coordenação	Coordenação
Antônio	Departamento de Letras-Português	Literatura
Eduardo	Departamento de Letras-Português	Línguas Clássicas
Juliana	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Línguas Estrangeiras
Lucas	Departamento de Educação	Educação
Rafaela	Departamento de Letras-Português	Linguística

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Consideramos importante destacar o departamento de cada um dos entrevistados, a área que eles representam, mas é necessário também descrever, mesmo que minimamente, a atuação deles, suas experiências e seus temas de pesquisa, uma vez que o contexto em que estão inseridos, suas vivências profissionais e acadêmicas, ou seja, seus percursos afetam as significações.

Assim²², Amanda, além de ser a atual coordenadora do curso, é professora do curso de Letras/Português e tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística e Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: tópicos linguísticos na interface entre língua e outros domínios cognitivos, a dimensão cognitiva da variação linguística e o processamento de linguagem não literal.

Antônio tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Cultura e Identidade, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira poesia, cultura afro-brasileira imagens/ identidades, cultura popular tradição modernidade, literatura juvenil e infanto-juvenil.

Eduardo tem experiência na área de Letras e Filosofia, com ênfase em Estudos Clássicos, atuando principalmente nos seguintes temas: história e filosofia das ciências da linguagem, discurso gramatical grego e latino, Platão e ensino de línguas clássicas.

Juliana tem experiência nas áreas de Aquisição de Espanhol como L2/LE, Psicolinguística, Teoria e Análise Linguística. Na Universidade, além de ser docente da graduação, atua também como Presidente da Comissão Orientadora de Estágios (COE) das Licenciaturas em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras. Além disso, tem experiência

²¹ Amanda é coordenadora do curso de Licenciatura Letras/Português, mas também é professora desse curso, uma vez que a função de coordenação a desobriga a ministrar duas disciplinas e, por isso, ainda deve ministrar pelo menos uma disciplina na graduação.

²² Essas informações foram retiradas do Currículo Lattes de cada um.

como professora da Educação Básica, pois já trabalhou como professora da Prefeitura de Juiz de Fora e também em um cursinho de idiomas da mesma cidade.

Lucas tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise da interação e do discurso, Estudos de Letramentos, Linguagem, Gênero e Sexualidade em contextos institucionais (ênfase na saúde e na educação); Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, Formação de Professores/as de Línguas. Além disso, também tem experiência como professor da Educação Básica, pois atuou como professor do Estado do Rio de Janeiro e como professor municipal de Teresópolis/RJ.

Rafaela tem experiência na área de Teorias da Linguagem e Ensino. Na Universidade, além de ser docente da graduação em Letras/Português, é professora do PROFLETRAS/UFJF e atua como pesquisadora no laboratório FrameNet Brasil²³. Além disso, é autora de coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinadas ao Ensino Fundamental e também tem experiência como professora da Educação Básica, pois já atuou em escolas particulares de Juiz de Fora e como professora substituta do Colégio de Aplicação João XXIII.

Esses professores foram escolhidos a partir das áreas que representam e por acreditarmos que seja uma amostra representativa para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa e, além disso, por terem participado da formação da pesquisadora.

As entrevistas ocorreram no âmbito da própria da faculdade de Letras²⁴ no período de julho a setembro de 2019. Elas foram gravadas em áudio e foram transcritas, com a ajuda de uma bolsista de Iniciação Científica do Núcleo Fale e nelas estavam presentes a pesquisadora deste trabalho, a orientadora e também a bolsista.

Como já dissemos neste texto, o trabalho do professor é um enigma, uma vez que não há “conceitos prontos e definitivos, mas sim, conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo” (MACHADO, 2007b, p. 91). A partir disso, Machado (2007b) define, baseada na clínica da atividade e na ergonomia da atividade, o que considera como trabalho do professor. Tal definição²⁵ ajudou-nos a construir nosso instrumento de pesquisa, o qual serviu de roteiro para a entrevista semiestruturada. Assim, utilizamos as dimensões relacionadas ao trabalho para ver quais eram as significações dos professores em torno de cada dimensão e a partir dela chegar à significação de trabalho e de trabalho do egresso.

²³ A FrameNet Brasil é um laboratório de Linguística Computacional sediado na Universidade Federal de Juiz de Fora.

²⁴ Com exceção de uma delas que foi necessário marcar num outro espaço fora da universidade.

²⁵ Essa definição encontra-se na página 70 desta dissertação.

Na entrevista semiestruturada, a qual foi proposta nesta pesquisa, parte-se “de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira” (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e, dessa forma, consideramos que os entrevistados nesses diálogos tiveram muita liberdade para trazer suas significações.

Nos encontros, antes de iniciarmos a entrevista, explicávamos um pouco o contexto da pesquisa e entregávamos os termos de consentimento para que eles pudessem ler e assinar. Posteriormente, iniciávamos a entrevista e, para isso, entregávamos uma folha, conforme apêndice A, aos professores participantes com a seguinte pergunta: “Em sua atividade de trabalho na Universidade, quais destas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?”. É importante notar que não utilizamos as palavras “professor” e “trabalho docente” justamente porque queríamos observar se eles utilizariam esses termos para falar de seu próprio trabalho na universidade. Logo após essa pergunta, havia as dimensões de trabalho propostas por Machado (2007b), as quais estavam brevemente explicadas.

Depois, entregávamos outra folha, conforme apêndice B, aos formadores com esta pergunta: “Na atividade de trabalho dos egressos do curso de licenciatura em Letras/Português da Universidade, quais destas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?”. Percebe-se, mais uma vez, que não utilizamos os termos “professor” e “trabalho docente”. Porém, como o curso de Letras oferece diversas possibilidades de formação e como o interesse desta pesquisa recai sobre o trabalho do professor de língua portuguesa, especificamos o egresso que gostaríamos que eles focassem, ou seja, o egresso do curso de licenciatura em Letras/Português.

Os docentes universitários tinham bastante autonomia para dizer sobre aquelas dimensões, uma vez que deixamos claro que não era necessário seguir a ordem e que eles poderiam pular alguma caso considerassem que já haviam falado sobre alguma delas. Como o instrumento utilizado oferecia liberdade ao professor formador, as entrevistas tiveram tempos de duração diversos, entre vinte e cinco minutos (25m) e uma hora e quinze minutos (1h15m). Vale ressaltar que todos os professores participantes mostraram-se receptivos conosco e nenhum deles apresentou dificuldades para compreender as dimensões.

Para o reconhecimento das significações dos professores universitários, utilizamos como metodologia de análise os segmentos de orientação temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010), os quais permitem uma

categorização dos dados, relacionando temas, tópicos e subtópicos (MAGALHÃES; BARBOSA, 2018).

Os SOT são “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema, segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador” (BULEA, 2010, p.90) e os STT são “segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia, em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado” (BULEA, 2010, p.90). Vale ressaltar que os SOT podem “assumir formas diversas: reformulações, extensão ou complexidade do foco introduzido pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação” (BULEA, 2010, p.90).

Com essa metodologia de produção e de análise dos dados, acreditamos que é possível analisar as significações para que, em seguida, possamos compreendê-las. Nossa avaliação é a de que esse movimento seja essencial porque permite que se repense o modo de organização dos cursos de formação de professores e ainda permite que as autoridades políticas e administrativas considerem, nas medidas de prescrição e planificação, o estatuto de ator do professor, como um quadro de referência mais eficaz para a solidificação da identidade dessa categoria profissional (BRONCKART, 2009).

Neste capítulo, apresentamos nossa metodologia para a geração dos dados e também para a análise dos dados, além de apresentar nossos participantes da pesquisa e detalhar como as entrevistas aconteceram.

No próximo capítulo, iniciaremos a análise dos dados obtidos nesta pesquisa e, assim, veremos o trabalho na perspectiva dos professores universitários.

6 O TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

“A gente não está muito acostumado a fazer essa reflexão sobre o próprio fazer da gente. Você se envolve num fluxo de ocupações tão grande e raramente você se olha de fora para saber o lugar que você ocupa na instituição. E isso, eu acho que é importante fazer isso” (Antônio²⁶, 2019).

O agir humano se constrói por meio das práticas de linguagem e, por isso, considera-se que as condutas verbais são formas de agir socialmente. Como não é possível acessar diretamente o agir humano somente a partir de sua observação, é necessário analisar as produções verbais para compreender esse agir (MACHADO, 2007b). Dessa forma, como já afirmamos, *é nos e pelos* textos que se constroem as significações sobre trabalho docente “que se constituem como lugares de morfogênese (origem e estruturação) do agir do professor no trabalho. Portanto, esses textos são decisivos para criar condições para a manutenção ou transformação de suas formas de agir” (MACHADO, 2007a, p. 31).

Assim, nesta pesquisa, buscamos reconhecer e compreender as significações de trabalho na perspectiva do formador, ou seja, buscamos dar voz aos professores formadores²⁷ para que eles pudessem dizer sobre sua própria atividade. Como é possível ler na epígrafe deste capítulo, não é muito comum que os docentes façam essa reflexão sobre o próprio agir, porém “um trabalho de tomada de consciência se instaura e estabelece uma condição crucial para a desestruturação e a reconstrução das representações do trabalho” (FERREIRA, 2000, p. 7).

Como já mencionamos, entrevistamos seis (6) professores do curso de Letras da UFJF, cujo tempo de duração dessas entrevistas variou. Com isso, obtivemos um grande volume de dados e, por isso, este capítulo está dividido em cinco (5) subcapítulos, que são: i) significações relacionadas ao trabalho do professor universitário, em que reconhecemos e analisamos as dimensões do trabalho dos professores universitários; ii) significações relacionadas ao trabalho do egresso licenciado em Letras/Português, em que reconhecemos e analisamos as dimensões do trabalho do egresso licenciado em Letras/Português na perspectiva do formador; iii) encontros e desencontros entre as significações relacionadas às dimensões de trabalho, no qual reconhecemos as diferentes significações do trabalho do

²⁶ Antônio é um dos professores universitários entrevistado por nós.

²⁷ A pesquisa descrita em Garcia-Reis; Silva; Mattos (2018) buscou dar voz aos discentes.

professor universitário e do egresso; iv) novas dimensões de trabalho, em que conhecemos novas dimensões de trabalho apontadas pelos professores formadores e v) significações de trabalho, no qual analisamos o que os formadores compreendem sobre o que é o seu próprio trabalho e o do egresso.

6.1 SIGNIFICAÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Assim como Machado (2009), consideramos que na atividade educacional há um sistema triádico, o qual é constituído por “um agente (o professor) que busca transformar os modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer, de um outro agente (o aluno)” em uma direção desejada, por meio de ferramentas, um conjunto semiótico complexo, sócio-historicamente construído” (MACHADO, 2009, p. 83). De forma análoga, podemos afirmar que a atividade dos formadores de professores é também um trabalho, “considerando que também temos aí um sistema triádico, constituído pelo formador, pelas ferramentas e pelo professor em formação” (MACHADO, 2009, p. 84)

Neste subcapítulo, analisaremos os STT's das dimensões relacionadas ao trabalho do professor universitário e a partir do SOT “trabalho na universidade”, criamos os SUB-SOT's com dimensões de trabalho propostas por Machado (2007b). Os STT's, segmentos produzidos pelo entrevistado, foram nomeados a partir de uma interpretação nossa da fala daquele sujeito e, além disso, eles são numerados para facilitar a compreensão e a organização deste texto. Com isso, os quadros são compostos por cinco (5) colunas: i) a primeira é a numeração das linhas para facilitar a compreensão do leitor e a referência na análise; ii) a segunda é constituída pelo SOT “trabalho na universidade”; iii) na terceira há o SUB-SOT a partir das dimensões apontadas por Machado (2007b); iv) na quarta há os STT's²⁸ que foram nomeados a partir de uma compreensão da fala do entrevistado; e v) na quinta contém trechos das entrevistas que exemplificam o STT.

É importante ressaltar que a elaboração dos quadros foi um momento importante e desafiador para a pesquisa, principalmente pelo grande volume de dados, uma vez que a inserção no campo e as entrevistas, a posterior transcrição e a análise das transcrições nos possibilitaram uma emergência de dados muito grande e isso fez com que a elaboração dos

²⁸ Para facilitar a compreensão de nossos leitores, também numeramos os STT's.

dados se desse concomitantemente à análise, ou seja, essa lógica de construção dos quadros foi pensada após a transcrição dos áudios e concomitantemente à análise dos dados.

6.1.1 Atividade situada, pessoal e sempre única e impessoal

Ao elaborar sua definição provisória de trabalho, Machado (2007b) propõe dimensões que fazem parte dessa atividade laboral. Assim, a primeira dimensão²⁹ apontada pela autora é:

a) é uma **atividade situada**, que sofre influência do contexto mais imediato e mais amplo; é **pessoal e sempre única**, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo, **impessoal**, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador (MACHADO, 2007b, p. 91, grifos nossos).

Como é possível notar, Machado (2007b) em uma letra, ou seja, em uma dimensão, nos mostra três faces, em nossa visão, que fazem parte do trabalho. Por compreendermos cada uma como uma dimensão, denominamos cada uma como um SUB-SOT diferente para a análise dos dados.

O primeiro SUB-SOT é “atividade situada”, a qual é sempre influenciada pelo contexto, seja ele micro ou macro, ou seja, “a ação não é situada apenas nas circunstâncias presentes; é situada igualmente na história pessoal e social do sujeito psicológico e inclusive em seu corpo” (CLOT, 2007, p. 199).

Para esse SUB-SOT, encontramos três STT’s, os quais gostaríamos de destacar.

Quadro 2 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: atividade situada, STT 1: ressignificada no contexto

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Atividade situada	1. Ressignificada no contexto	“Eu acredito que todo
02				trabalho docente, ele
03				sofre influência do meio
04				no qual ele se aplica,
05				do contexto no qual ele
06				se insere. Então, as
07				transformações
08				socioculturais que
09				ocorrem, né, no meio, no
10				páís e... na nossa

²⁹ A fim de esclarecer melhor as dimensões, optamos por citar diretamente Machado com a explicação das dimensões do trabalho.

11				própria região, é...
12				elas influenciam
13				diretamente meu trabalho
14				como professora, né?"
15				(JULIANA) ³⁰ .
16				
17				"Então, nem sempre, por
18				exemplo, um determinado
19				conteúdo, um determinado
20				programa, consegue ser
21				é::: oferecido do mesmo
22				modo em contextos de
23				sala de aula diferentes.
24				Ainda que exista uma
25				normativa que me imponha
26				um cumprimento de um
27				programa, esse programa
28				depende da influência
29				desse contexto"
30				(EDUARDO) ³¹ .

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O primeiro STT está relacionado ao fato de o trabalho ser ressignificado no contexto, ou seja, as mudanças que acontecem tanto no país, quanto na região, afetam diretamente o trabalho do professor universitário. Isso mostra que a prática profissional desses professores, a qual é mediada pela linguagem, está em permanente interação com as questões sociais.

Como já apontamos neste texto, o ISD trata de questões teóricas e de questões práticas e, nesse sentido, acreditamos que a prática inova a teoria, uma vez que ela coloca uma situação nova a ser discutida, pois traz situações diversas. Assim, as questões que emergem em um contexto renovam e reconstróem as teorias, assim como ocorre no trabalho, pois o contexto no qual ele está inserido vai renovar e reconstruir as práticas profissionais.

No próximo quadro, veremos que o ofício desses trabalhadores também é situado pelo fato de ser influenciado pela atividade profissional do egresso.

Quadro 3 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: atividade situada, STT 2: Influenciada pela atividade profissional do egresso

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"quando então eu pego
02				a ementa da
03	TRABALHO	Atividade	2.	disciplina, eu vejo
04	NA	situada	Influenciada	que ela é bastante
05	UNIVERSIDADE		pela atividade	teórica, no viés
06			profissional	mesmo da gramática
07			do egresso	prescritiva, então,

³⁰ A transcrição completa da entrevista da Juliana encontra-se no apêndice F desta dissertação.

³¹ A transcrição completa da entrevista do Eduardo encontra-se no apêndice E desta dissertação.

08				eu, no meu exercício,
09				na minha prática de
10				sala de aula, tento
11				criar atividades com
12				os meus alunos que
13				são atividades, aí eu
14				não sei se estou
15				lendo certo, né? Mas
16				atividades situadas
17				nesse sentido de como
18				que eles poderiam
19				trabalhar a gramática
20				nas salas de aulas
21				deles” (RAFAELA) ³² .

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O STT 2, “influenciada pela atividade profissional do egresso”, indica que a atividade da Rafaela é situada pela prática futura do egresso. Isso demonstra uma preocupação dela em formar os alunos em professores, como fica evidente nas linhas 20 e 21. O Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC-Letras) aponta que a principal atuação do egresso é “a docência no Ensino Fundamental e Médio, atividade que requer conhecimentos teóricos e práticos” (UFJF, 2014, p. 23). Portanto, pode-se afirmar que Rafaela participa da formação do perfil do egresso que o PPC-Letras preconiza, uma vez que ela na sua atividade profissional age pensando no ofício futuro daquele estudante, que, como aponta o PPC, é, preferencialmente, a docência.

Assim, fica claro que ela tem a clareza que o objetivo do trabalho dela é contribuir para a formação daquele perfil do egresso. Essa ação de ter o objetivo do trabalho em mente é o que diferencia o homem dos animais, como na comparação que Marx faz entre o trabalho da abelha e de um arquiteto já vista nesta dissertação. Dessa forma, fica evidente que “a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim” (MARX, 2013, p. 327).

No quadro 4, ainda continuaremos com o SUB-SOT “atividade situada”, porém, agora, com o STT “duplamente situada”.

Quadro 4 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: atividade situada, STT 3: duplamente situada

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Atividade situada	3. Duplamente situada	“eu entendo como atividade
02				situada, ou como uma
03				prática que eu considero
04				no meu trabalho, é::
05				levando em conta dois
06				aspectos, né? Primeiro

³² A transcrição completa da entrevista da Rafaela encontra-se no apêndice H desta dissertação.

07				todo o contexto cultural,
08				político, social que a
09				gente está vivendo, né?
10				É::, então todas essas
11				demandas em relação ao
12				Ministério da Educação,
13				currículos, algumas
14				perspectivas em relação ao
15				trabalho docente no campo
16				da escola pública são
17				elementos que acabam
18				fazendo com que minha
19				relação com os estudantes
20				e com a disciplina, ela
21				nunca seja a mesma, né?"
22				(LUCAS) ³³ .

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebe-se que, para o Lucas, a atividade é situada tanto pelo contexto cultural, político e social mais amplo, como no STT 1, quanto pelo contexto educacional, quando ele cita, nas linhas 11 e 12, o Ministério da Educação e os currículos. É importante pensar que eles são professores de língua e, por isso, ocupam-se das produções linguageiras atuais e, como sabemos, as produções linguageiras são influenciadas também pelo contexto em que vivemos.

Como já dissemos com relação ao quadro 2, o ISD ocupa-se das questões teóricas juntamente às questões práticas e quando o ISD se propõe a se ocupar das questões práticas, não podemos ignorar as questões emergentes e o contexto cultural, político e social.

Os quadros a seguir – 5, 6 e 7 – são do SUB-SOT “é pessoal e sempre única”, ou seja, em que objetivamos saber se o trabalho do professor da universidade o engaja em todas as dimensões (física, emotiva, cognitiva etc.). Evidentemente, sabemos que a personalidade envolve diversos fatores, como a burocratização do trabalho e autonomia, por exemplo, mas sabemos também, como aponta Clot (2010), que o trabalho não é só um movimento muscular ou uma mera produção de objetos, ele é um processo de humanização do homem.

Assim, a seguir está o primeiro STT desse SUB-SOT.

Quadro 5 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 1: variação do nível de personalidade

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO	É pessoal	1.	“é pessoal e sempre
02	NA	e sempre	Variação do	única... Bom, isso em
03	UNIVERSIDADE	única	nível de	sala de aula

³³ A transcrição completa da entrevista do Lucas encontra-se no apêndice G desta dissertação.

04			personalidade	normalmente, na
05				coordenação" (AMANDA) ³⁴ .
06				
07				"atividades de
08				orientação está no
09				ponto A, né? É menos
10				impessoal, né, é bem
11				mais pessoal, mais
12				única, né?" (AMANDA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Fica claro que, para a Amanda, suas diversas atividades apresentam variação quanto ao nível de personalidade, ou seja, as tarefas demandadas em circunstâncias específicas do seu trabalho são tarefas mais ou menos burocráticas que têm uma prescrição mais explícita a se cumprir.

Amanda é a atual coordenadora do curso e realiza diferentes atividades dentro da universidade, como ela mesma ressalta em sua entrevista e, por isso, há uma variação entre os níveis de personalidade, pois, por exemplo, na atividade de coordenação talvez haja mais burocratização e isso impede uma personalidade maior, um engajamento, o que faz com que a atividade seja menos pessoal.

Dessa forma, percebe-se que Amanda encontra-se “diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos” (FAÏTA, 2004, p. 61) e isso, dependendo de como o trabalhador enfrenta, pode causar um adoecimento, uma vez que a saúde “está ligada à atividade vital de um sujeito, àquilo que ele consegue, ou não, mobilizar de sua atividade” (CLOT, 2010, p. 111). Além disso, “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos pertence a si próprio” (MARX, 2005, p. 81).

No quadro 6, dois STT's, o dois e o três, foram agrupados – assim como será feito também mais a frente com outros quadros – porque, em nossa análise, compreendemos que eles estão relacionados.

Quadro 6 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 2: depende do contexto da sala de aula e STT 3: reelaboração constante da atividade

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO	É pessoal	2.	"a atividade docente,
02	NA	e sempre	Depende do	eu acredito que ela
03	UNIVERSIDADE	única	contexto da	seja sempre pessoal,
04			sala de aula	né, e única, é... cada

³⁴ A transcrição completa da entrevista da Amanda encontra-se no apêndice C desta dissertação.

05				turma, cada grupo de
06				alunos traz
07				contribuições para o
08				contexto da sala de
09				aula" (JULIANA).
10			3. Reelaboração constante da atividade	"eu altero a
11				disciplina todo
12				período porque todo
13				período eu vejo alguma
14				coisa que poderia ser
15				melhor, que eu poderia
16				colocar mais nessa
17				prática, que eu
18				poderia usar exemplos
19				diferentes, então isso
20				faz parte de mim"
21				(RAFAELA).
22				"a prática mesmo de
23				perceber o que dá
24			certo e o que dá	
25			errado, às vezes são	
26			as questões dos alunos	
27			que me dão aquela luz	
28			assim de "é mesmo, por	
29			que eu não trabalho	
30			isso? vou incorporar	
31			isso para um próximo	
32			período" (RAFAELA).	
33				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir desses STT's, percebemos que, para esses trabalhadores, é a atividade em sala de aula que faz com que a atividade do professor seja pessoal e sempre única, ou seja, são as questões dos alunos, como aponta Rafaela na linha 27, que engajam o trabalho em várias dimensões. Nesse sentido, os sujeitos que estão ali são únicos e a interação vivenciada na sala de aula é inédita, a qual depende daqueles sujeitos (o que dizem, como se comportam, como estão) e isso é muito próprio do trabalho do professor.

Como o sujeito é "antes de mais nada, heterogêneo, sujeito de várias atividades psíquicas ou práticas que convergem nele" (CLOT, 2010, p. 31), para que aconteça essa reelaboração constante das atividades, STT 3, é necessário que ele disponha de uma plasticidade subjetiva (CLOT, 2010), ou seja, de um repertório de possibilidades de ações. Assim, para esses trabalhadores, são as questões dos alunos que os auxiliam a escolher a sua ação no momento de planejamento da atividade. Dessa forma, fica claro que até o trabalho de planejamento é muito voltado àquele grupo daquele contexto com o qual está trabalhando naquele momento, o que revela a pessoalidade do trabalho.

O quadro 7 revela uma dimensão humana acentuada no trabalho na universidade:

Quadro 7- SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 4: dimensão humana acentuada

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"não dá para eu ser
02				inteiramente impessoal
03				porque o trabalho dentro
04				de sala de aula não é um
05				trabalho mecânico, não é
06				um trabalho técnico no
07				sentido, entre aspas, no
08				sentido de que eu vou lá
09				executar uma tarefa e
10				essa tarefa uma vez
11				executada pode ser
12	TRABALHO	É pessoal	4.	executada de igual
13	NA	e sempre	Dimensão	maneira por outra pessoa
14	UNIVERSIDADE	única	humana	em outra condição, como
15			acentuada	os contextos são únicos,
16				os professores que
17				ocupam esses lugares
18				também desenvolvem de
19				maneira única, mesmo que
20				eu pegasse duas turmas
21				da mesma disciplina,
22				ainda assim aquele
23				conteúdo não seria dado
24				da mesma maneira"
25				(EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Eduardo evidencia a dimensão humana que existe no trabalho do professor, salientando, na linha 5, que o seu trabalho não é mecânico, uma vez que “de um lado, o trabalho dos professores produz efeitos sobre seu objeto, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos. De outro, não deixa de ter efeitos sobre os próprios professores” (SAUJAT, 2004, p. 29). Além disso, como ele mesmo demarca na linha 15, os contextos são únicos e, por isso, a atividade nunca é exatamente a mesma, o que engaja o trabalhador em múltiplas dimensões.

Essa concepção de trabalho vai ao encontro da defendida por Marx – denominada de ontológica ou ontocriativa – na qual o desenvolvimento das capacidades é potencializado porque o trabalho engaja a totalidade do humano e vai contra a concepção de trabalho da perspectiva liberal, em que o trabalho é visto como uma atividade relacionada estritamente à produção.

Como vimos, o trabalho dos professores universitários é bastante pessoal e único, porém, ao mesmo tempo, é impessoal pelo fato de que há prescrições previstas por instâncias

hierarquicamente superiores para a sua atividade. Assim, é possível perceber que o trabalho, por ser próprio do humano, como aponta Marx e Bronckart, é um campo contraditório e difícil de ser definido e clarificado e, por isso, as dimensões são contraditórias, sendo, ao mesmo tempo, único, altamente pessoal e impessoal.

Nesse sentido, os quadros a seguir – 8, 9 e 10 – representam a impessoalidade no trabalho do professor universitário.

Quadro 8 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: impessoal, STT 1: alto nível de impessoalidade

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Impessoal	1. Alto nível de impessoalidade	<p>“Bom, na coordenação tem bastante isso, né, porque tem várias coisas que são meio roteiro né, não se desenvolve totalmente livre, tem um monte de atividade prescrita... Algumas, o coordenador nem sabe se existe, um dia você adivinha né, ou não” (AMANDA).</p> <p>“Não tem nada muito livre aqui não” (AMANDA).</p>
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Amanda é coordenadora e presumimos que em seu trabalho na coordenação há mais prescrições a serem seguidas e, nesse sentido, ela é a única entrevistada que afirma que seu trabalho é altamente impessoal. Porém, como ela mesma aponta, as prescrições podem ser “muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90).

Acreditamos que esse alto nível de impessoalidade está relacionado ao seu trabalho na coordenação, pois, como ela mesma ressalta, há atividades que possuem um roteiro, ou seja, devem ser realizadas de acordo com uma prescrição. Além disso, por ela cumprir o papel de coordenadora, deve dedicar-se ao cumprimento do Projeto Pedagógico do Curso mesmo no ofício de professora e também encorajar o seu coletivo de trabalho a fazer o mesmo.

Foi feita, mais uma vez, a junção de dois STT’s no quadro a seguir:

Quadro 9 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: impessoal, STT 2: guiado por uma ementa e STT 3: parcialmente prescritivo

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
--	-----	---------	-----	-----------------------

01				“por um lado eu pensei
02				“ah, que coisa boa
03				assumir uma disciplina
04				dessa”, mas quando
05			2.	então eu pego a ementa
06			Guiado por	da disciplina, eu vejo
07			uma ementa	que ela é bastante
08				teórica, no viés mesmo
09				da gramática
10				prescritiva” (RAFAELA).
11				“eu não acho que o
12				ofício do professor é::
13				prescinda de
14				determinados princípios
15				que são exteriores a
16				essa prática docente,
17				princípios tais como
18				está preconizado nos
19				documentos oficiais da
20	TRABALHO			educação, a começar
21	NA	Impessoal		pelo projeto pedagógico
22	UNIVERSIDADE			do curso, então se há
23				uma ementa, se há um
24				programa, se há um
25			3.	objetivo para aquela
26			Parcialmente	disciplina, então de
27			prescritivo	certa maneira eu me
28				vejo filiado a uma
29				contingência de seguir
30				aquilo dentro dessa
31				personalidade porque aí
32				eu acho que essa
33				inobservância inteira
34				de qualquer regra gera
35				um casuismo que, na
36				minha opinião, não é
37				favorável ao processo
38				de ensino e
39				aprendizagem de
40				formação profissional”
41				(EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebemos que, diferentemente do que Amanda afirma no STT 1, o trabalho dos outros professores universitários é orientado por uma ementa, ou seja, tem uma tarefa que é prevista na prescrição. Entretanto, o trabalho deles não é determinado, é parcialmente conduzido por uma prescrição, não sendo completamente impessoal, mas sim parcialmente.

Nota-se que há um gênero da atividade que é estável, pois há algo que é esperado desses trabalhadores e previsto nas prescrições, mas o professor, com o seu estilo que é único,

inova o gênero, uma vez que “o gênero tem a elasticidade que permite a cada um imprimir o que lhe é próprio” (CLOT, 2010, p. 182).

Sabe-se que os professores universitários, geralmente, têm melhores condições de trabalho do que o professor da educação básica, o que lhes dá uma liberdade maior para inovar. Porém, é importante haver um equilíbrio, pois a negligência do gênero é um desgarramento da ação individual (CLOT, 2010).

Entretanto, na pesquisa realizada por Garcia-Reis e Silva (2018), citada na página 40 desta dissertação, ao analisar as ementas e referências bibliográficas do PPC-Letras, as autoras constataam que, considerando as disciplinas obrigatórias, são poucas as que se destinam à formação do professor de LP. Ou seja, o trabalho do professor universitário ser parcialmente conduzido por uma prescrição não significa, necessariamente, formar os futuros docentes para o exercício profissional, já que essas ementas referem-se, em sua maioria, a conhecimentos disciplinares, e não pedagógicos ou profissionais.

O próximo STT é ainda do SUB-SOT “impessoal”, o qual revela que a atividade é duplamente prescritiva:

Quadro 10 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: impessoal, STT 4: duplamente prescritivo: pela cultura local e pelo contexto mais amplo

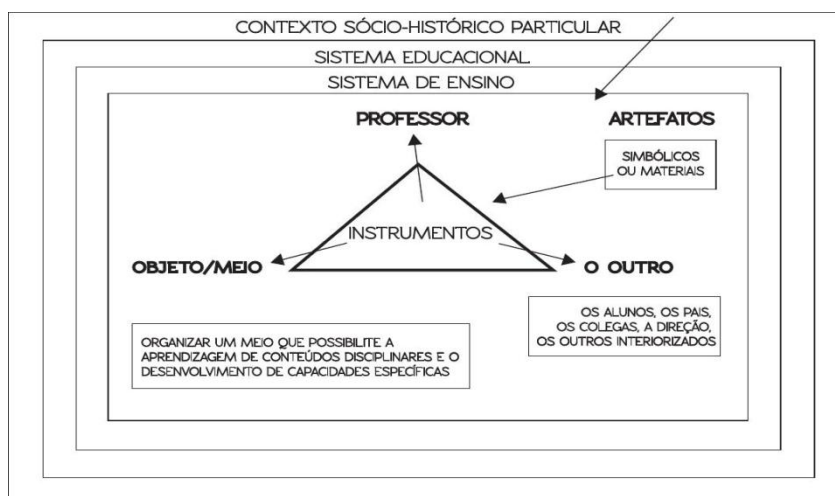
	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“o que existe de
02				prescrição no
03				trabalho do
04				formador está muito
05				ligado ao projeto
06				pedagógico do
07				curso, aos
08				regimentos, né?
09				Regimento de
10				estágio, regimento
11			4.	de departamento,
12	TRABALHO		Duplamente	regimento da
13	NA	Impessoal	prescritivo:	própria
14	UNIVERSIDADE		pelo contexto	instituição, a
15			mais amplo e	própria resolução
16			pela cultura	do MEC, a Base
17			local	Comum Curricular
18				que não é uma
19				prescrição direta
20				ao trabalho do
21				professor, mas traz
22				orientações do que
23				se espera, que tipo
24				de professor a
25				gente forma”

26				(LUCAS) .
27				
28				“para mim era muito
29				marcado como que na
30				cultura local,
31				havia algum tipo de
32				prescrição, que eu
33				não vou colocar
34				numa ordem,
35				digamos, exatamente
36				normativa, mas uma
37				prescrição que ela
38				é prevista nas
39				práticas” (LUCAS) .

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Lucas ressalta, em sua primeira fala, a prescrição da rede de relações que existe em seu trabalho, ou seja, em sua atividade há um diálogo entre o contexto sócio-histórico, o sistema educacional e o sistema de ensino, o qual Machado (2007b) representa da seguinte forma:

Esquema 1 – Representação do diálogo entre contexto sócio-histórico e sistemas



Fonte: Machado (2007b, p. 92)

De acordo com Machado (2007b), é no sistema educacional em que “se formulam as diretrizes gerais adotadas por uma sociedade para integrar seus novos membros a ela” (MACHADO, 2007a, p. 26) e é nos sistemas de ensino que há “as instituições construídas especificamente para que sejam atingidas as finalidades colocadas pelo sistema educacional” (MACHADO, 2007a, p. 27), sendo os dois sistemas influenciados pelo contexto sócio-histórico. Nesse sentido, na primeira fala de Lucas, linha 01 a 25, fica evidente como sua atividade é influenciada por esses sistemas.

Além disso, Lucas em sua entrevista afirma que quando assumiu o cargo de professor da universidade, havia uma prescrição das práticas determinada pela cultura local, como é possível observar no segundo trecho do quadro 10.

Sabe-se que “o novato é intimado a tomar parte de uma história e em um trabalho de transformação de regras já encetado por outros e que deve ser continuado” (CLOT, 2010, p. 175) e, para ele, o coletivo “se apresenta [...] como uma restrição [...] trata-se de um enigma que demanda a ser esclarecido” (CLOT, 2010, p. 178), uma vez que a cultura fornece protótipos sociais para realizar uma atividade, pois “quando nos tornamos parte de uma comunidade social, [...] somos introduzidos num conjunto de convenções de práxis” (CLOT, 2007, p. 44). Assim, é evidente que para o Lucas o trabalho é duplamente prescritivo, tanto pelo contexto mais amplo quanto pela cultura local.

6.1.2 Prefigurada pelo próprio trabalhador

Além de ser uma atividade situada, pessoal e sempre única e também impessoal, Machado (2007) afirma que ela:

b) é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico (MACHADO, 2007, p. 91).

Ou seja, por mais que no trabalho haja prescrições de instâncias hierarquicamente superiores, ele “não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento [...] é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam” (CLOT, 2007, p. 18). Dessa forma, há sim a tarefa prescrita, mas há também o objetivo pessoal do trabalhador, uma vez que “o agente [...] não se limita a realizar a tarefa prescrita, mas visa também, por essa realização, a objetivos de ordem pessoal” (CLOT, 2010, p. 7).

Entretanto, especificamente no trabalho do professor universitário, pode-se afirmar que ele tem liberdade e autonomia para prefigurar o seu próprio trabalho, característica muito intrínseca a esse ofício.

Nesse SUB-SOT, há dois STT’S, “baixo nível de atorialidade” e “alto nível de atorialidade”, compreendendo ator como “o actante com capacidades, motivos e intenções,

como fonte de um processo [...] e agente quando não lhe são atribuídas essas propriedades” (GARCIA-REIS, 2020). O primeiro STT está no quadro a seguir:

Quadro 11 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 1: baixo nível de atorialidade

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“Até a atividade em
02				sala de aula, ela, a
03				princípio, quem toma
04				as principais decisões
05				sou eu, como
06				professora, mas,
07				obviamente eu tenho
08				que seguir algumas
09				questões que não
10				dependem de mim. Então
11				tem questões do tipo
12				ementa das
13				disciplinas, a
14				bibliografia prevista
15				no projeto pedagógico
16	TRABALHO	Prefigurada	1.	do curso, é... enfim,
17	NA	pelo próprio	Baixo nível	uma série de questões
18	UNIVERSIDADE	trabalhador	de	que são pré-
19			atorialidade	determinadas, mas a
20				princípio, digamos que
21				eu posso tomar várias
22				decisões com relação a
23				isso. É... Orientação,
24				também... Hmm...
25				Pesquisa é prefigurada
26				pelo próprio
27				trabalhador,
28				obviamente também
29				dentro das restrições
30				que a gente tem por
31				conta do perfil da
32				pesquisa” (AMANDA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Assim como Amanda afirma que sua atividade varia em relação ao nível de pessoalidade no SUB-SOT “é pessoal e sempre única”³⁵, ela reforça a questão das restrições que existem em seu trabalho, demonstrando que há um baixo nível de atorialidade em seu trabalho.

Como dissemos, ela, além de ser professora do curso de graduação, é a atual coordenadora do curso e o seu papel é prezar pelas prescrições e coordenar um coletivo de trabalho para que eles trabalhem em prol da preservação e manutenção do gênero da atividade

³⁵ Esse SUB-SOT encontra-se no quadro 5.

– aquilo que está mais estável – e que esteja mais em diálogo com as prescrições. Portanto, compreendemos que talvez se ela não estivesse exercendo a função, o papel de coordenadora, ela agiria e compreenderia as prescrições de outro modo.

Já no quadro a seguir, os professores compreendem que há um alto nível de atorialidade em sua atividade.

Quadro 12 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 2: alto nível de atorialidade

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"essa questão da
02				prescrição, eu não
03				trabalho a partir de
04				um modelo que esteja
05				pré-definido, né? Eu
06				vou montando o
07				programa de curso, os
08				conteúdos, né, eles
09				vão sendo escolhidos a
10				partir da análise
11				prévia do contexto"
12				(JULIANA).
13				
14				"então eu elaboro
15				princípios que não são
16				normatizados pela
17				universidade, mas são
18				princípios meus que eu
19				sigo"
20	TRABALHO	Prefigurada	2.	(EDUARDO).
21	NA	pelo próprio	Alto nível de	
22	UNIVERSIDADE	trabalhador	atorialidade	"eu entendo que nesse
23				sentido essas
24				prescrições, elas não
25				são determinantes do
26				meu trabalho, né? Elas
27				são orientadoras e eu
28				me sinto muito
29				autônomo de propor
30				ações e mudanças que
31				em alguma medida podem
32				até subverter esses
33				documentos, mas, na
34				minha perspectiva, de
35				uma forma responsável,
36				porque também a gente
37				não deixa de fazer
38				aquilo que se pretende
39				em relação à formação
40				docente" (LUCAS).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Distintivamente do que apontou Amanda, os outros professores acreditam que são atores em suas atividades, pois eles têm razões, intenções e motivos para o seu agir, podendo, dessa forma, reelaborar seu trabalho, ou seja, podemos afirmar que eles não são meros executores das prescrições.

Nesse sentido, quando eles dizem “eu não trabalho a partir de um modelo que esteja pré-definido” (linha 2), “eu elaboro princípios que não são normatizados pela universidade” (linha 14) e “e eu me sinto muito autônomo de propor ações e mudanças que em alguma medida podem até subverter esses documentos” (linha 29), fica evidente eles têm a condição de prefigurar o seu próprio trabalho e “sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nele emerge uma dimensão de liberdade” (MACHADO, 2009, p.83). É importante destacar que na conversa com o Eduardo compreendemos que os princípios dos quais ele fala referem-se a combinados com os alunos, mas, claro que sabemos que é importante refletir e problematizar sobre essa liberdade que os docentes universitários têm.

6.1.3 Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos

A terceira dimensão do trabalho é: “c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se aproprie de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social” (MACHADO, 2007b, p. 91).

A mediação, para Vygotsky, seria um processo de intervenção, entre o mundo e os sujeitos, por meio de elementos intermediários. A relação entre os sujeitos e o mundo não se dá de forma direta, mas mediada por artefatos culturais mediadores (MACHADO, 2009). Porém, “o instrumento, por sua vez, só existe se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito” (MACHADO, 2009, p. 38).

Nesse SUB-SOT, há 3 STT's, os quais estão nos quadros a seguir:

Quadro 13 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 1: apropriação de material didático

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos	1. Apropriação de material didático	“Então, tento fazer
02				com eles um movimento
03				de trazer o livro
04				didático para sala de
05				aula, refletir sobre
06				o que eles já
07				aprenderam sobre
08				aquilo” (RAFAELA).

09				
10				
11				“peço que os alunos
12				tragam livros
13				didáticos para a sala
14				de aula para a gente
15				pensar como a
16				gramática tem sido
17				ensinada no ensino
18				fundamental” (RAFAELA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Novamente, percebemos que a atividade profissional futura do egresso reflete na da Rafaela, pois a atividade dela na universidade é mediada pelo material didático, que é um instrumento que o professor em formação precisa se apropriar, uma vez que ele precisará dele na sua prática profissional futura. Assim, o material didático não é em si uma ferramenta característica do seu trabalho, mas ele, na situação, torna-se instrumento.

Como Rafaela já foi professora da Educação Básica e também é autora de livros didáticos, isso, claramente, reflete na sua atuação profissional como professora de futuros docentes.

No quadro a seguir, reunimos dois STT's que destacam a linguagem como um instrumento profissional.

Quadro 14 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 2: apropriação da linguagem e STT 3: mediação pela linguagem

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“no meu caso, como
02				sou professor de um
03				curso de Letras, eu
04				lido com linguagem,
05				então a minha
06				prática
07				necessariamente é
08				mediada por
09				instrumentos
10	TRABALHO	Mediada por	2.	simbólicos, a
11	NA	instrumentos	Apropriação	linguagem é um
12	UNIVERSIDADE	materiais ou	da linguagem	instrumento
13		simbólicos		simbólico, né?
14				Então, eu lido, por
15				exemplo, com textos
16				mesmo numa aula é::
17				de língua cujo
18				objetivo é explicar
19				alguma
20				particularidade do
21				sistema

22				linguístico, e
23				mesmo se tratando
24				de um sistema
25				linguístico não
26				mais produtivo na
27				nossa época, afinal
28				de contas eu estou
29				ensinando uma
30				língua clássica,
31				mas mesmo nesse
32				caso é impossível
33				eu prescindir, por
34				exemplo, da
35				literatura”
36				(EDUARDO).
37				“eu entendo que um
38				instrumento que tem
39				uma participação
40				muito significativa
41			3.	no meu trabalho é a
42			Mediação pela	produção acadêmica,
43			linguagem	assim, né? Eu não
44				abro mão que o
45				estudante leia”
46				(LUCAS).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como já afirmamos neste texto, a linguagem, para o ISD, tem papel central e fundamental na vida do ser humano, pois além de mediar as interações, ela organiza os processos psicológicos do indivíduo. A mediação “pode vir tanto de objetos simbólicos quanto de pessoas concretas dotadas de um papel social” (BRONCKART, 2008, p. 61) e “no caso do homem, a mediação simbólica da linguagem se sobrepõe à mediação de instrumentos materiais” (BRONCKART, 2008, p. 65).

Esta pesquisa sustenta-se, sobretudo, nos aportes do ISD, estabelecendo um diálogo profícuo com a Clínica da Atividade, como já foi possível salientar. Acreditamos, assim como Clot (2007), que tanto os signos quanto as ferramentas, como artefatos culturais, atuam num processo de perenização das atividades e de suas relações. Ao reconhecer a mediação da linguagem e dos textos em sua atividade profissional, os professores atuam na conservação do gênero profissional docente e perenizam as ações languageiras e praxiológicas construídas com seu trabalho.

6.1.4 Interacional

Concebemos que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272) e, assim, a linguagem como “um fenômeno social de interação verbal entre sujeitos, presente em todas as esferas da atividade humana” (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017, p. 219). Ou seja, “a linguagem exerce um papel de mediação entre nós, sujeitos do mundo, e os significados construídos” (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017, p. 220) e é nessa interação que há a produção de sentidos entre os interlocutores e, por isso, a dimensão interacional é quase intrínseca ao trabalho. Machado (2007b) confirma-nos essa perspectiva a partir da quarta dimensão:

d) interacional, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado (MACHADO, 2007b, p. 91).

Como a linguagem é constitutiva das atividades sociais, espera-se que o trabalho seja interacional no sentido mais pleno do termo e, com isso, nesse momento há o SUB-SOT “interacional”, no qual há dois quadros. No primeiro, reunimos cinco STT’s e no segundo, há apenas um.

Quadro 15 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: interacional, STT 1: alto grau de interação, STT 2: processo educativo sempre interacional, STT 3: presença de interação com os alunos, STT 4: centralidade do processo interacional e STT 5: aula baseada no diálogo

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Interacional	1. Alto grau de interação	“Interacional no
02				sentido mais pleno
03				do termo...” É...
04				Aula, na
05				orientação, acho
06				que essas são as
07				mais, mais () no
08				sentido do termo.
09				A coordenação
10				também é muito
11				interacional [...]
12				Então tem toda uma
13				parte da
14				coordenação que
15				não é muito
16				interacional, mas
17				a parte de
18				atendimento é
19				bastante[...]
20				Todas têm algum
21				grau de interação

22				com alguma
23				instância humana
24				ou não, mas
25				propriamente,
26				assim, no sentido
27				mais pleno do
28				termo, acho que
29				são essas três”
30				(AMANDA).
31				“ela é
32				primordialmente
33				interacional, no
34				sentido mais amplo
35				do termo mesmo. Eu
36				acredito que a
37				educação, né, ela
38				é uma via de mão-
39				dupla, você vai
40			2.	construindo
41			Processo	conhecimento com o
42			educativo	seu aluno, né,
43			sempre	você não... não é
44			interacional	um modelo de
45				educação bancária
46				em que você
47				transfere
48				conhecimentos, mas
49				é... é... o
50				conhecimento, ele
51				é gerado através
52				da interação”
53				(JULIANA).
54				“às vezes são as
55				questões dos
56				alunos que me dão
57				aquela luz assim
58			3.	de “é mesmo, por
59			Presença de	que eu não
60			interação com	trabalho isso? vou
61			os alunos	incorporar isso
62				para um próximo
63				período”
64				(RAFAELA).
65				“essa interação,
66				ela, na minha
67				compreensão, ela é
68			4.	central no
69			Centralidade do	processo de
70			processo	aprendizado, na
71			interacional	minha compreensão”
72				(EDUARDO).
73				“eu busco
74			5.	construir a aula
75			Aula baseada no	através do
76			diálogo	diálogo, né?”

77			(LUCAS) .
----	--	--	-----------

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebe-se que a interação é muito presente no trabalho desses professores universitários. Pelo processo educativo ser sempre interacional, pois há presença de interação com os alunos e a aula é baseada no diálogo, a dimensão interacional é central, tendo um alto grau desta na atividade de trabalho.

É importante ressaltar que “os discursos apresentam sempre um caráter dialógico: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social: toda palavra tem duas faces” (BRONCKART, 2008, p. 75) e, nesse sentido, a minha palavra, o meu discurso, é a partir do outro, isto é, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Assim, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Nesse STT, ficou claro como o ofício dos docentes universitários é permeado pela interação com outros indivíduos. Porém, embora tenha sido reconhecida a interação por parte dos professores entrevistados, gostaríamos de ressaltar que a dimensão interacional sempre vai existir – em variados níveis - porque nós somos seres que interagimos pela linguagem, mas não sabemos a qualidade e a concepção dessa interação, mas sabemos que há uma pedagogia do silenciamento nas escolas e, muito provavelmente, ela pode estar se espelhando num modelo de interação assimétrica na universidade.

No próximo quadro, há também a presença da interação na atividade, mas, agora, é com as instâncias externas.

Quadro 16 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: interacional, STT 6: interacional com instâncias externas

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“o meu trabalho foi
02				mais interacional até
03				o final dos anos
04				noventa, com certeza,
05	TRABALHO		6.	burocratizou-se muito
06	NA	Interacional	Interacional	na última década, mas
07	UNIVERSIDADE		com	agora, de um modo
08			instâncias	muito interessante,
09			externas	é... ele volta a
10				ganhar esse aspecto
11				interacional, né...

12				Eu tenho feito
13				contatos, entrado em
14				grupos de trabalho,
15				que têm sido, assim,
16				muito ligados à
17				relação da
18				universidade com os
19				espaços ao redor
20				dela" (ANTÔNIO ³⁶).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Antônio resalta um aspecto muito característico da docência na universidade: a interação com os processos burocráticos, uma vez que esses trabalhadores podem assumir cargos administrativos. Além disso, como ele está na universidade há muitos anos, como é evidente na linha 3, destaca a questão histórica, afirmando que seu trabalho passou por transformações em relação aos processos de interação.

6.1.5 Interpessoal

A quinta dimensão apontada por Machado (2007b) é: “e) é interpessoal, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com os ausentes” (MACHADO, 2007b, p. 91). Isso significa que “o social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós” (CLOT, 2007, p. 23).

Nesse SUB-SOT, há dois quadros, sendo o primeiro com os STT’s “interpessoalidade variável” e “altamente interpessoal” e o segundo com o STT “interpessoalidade com a formação inicial”.

Quadro 17 - SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: interpessoal, STT 1: interpessoalidade variável e STT 2: altamente interpessoal

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Interpessoal	1. Interpessoalidade variável	"a aula é menos
02				interpessoal que a
03				coordenação. A
04				coordenação é mais
05				interpessoal"
06				(AMANDA).
07				
08				"aí interpessoal,
09				realmente,

³⁶ A transcrição completa da entrevista do Antônio encontra-se no apêndice D desta dissertação.

10				interação em
11				várias outras
12				instâncias, eu
13				realmente preciso
14				interagir com
15				outros indivíduos,
16				então nesse montão
17				de reuniões que eu
18				costumo ter,
19				também tem, mesmo
20				com os ausentes,
21				que são os que
22				mais atrapalham”
23				(AMANDA).
24				“A questão dessa
25				interação
26				interpessoal, ela
27				é inerente ao
28				nosso trabalho,
29				né. A nossa área
30				tá inserida no
31				grande circuito
32				das humanidades”
33				(ANTÔNIO).
34				
35				“esse envolvimento
36				interpessoal se dá
37				de diferentes
38				maneiras, desde...
39				essa conversa em
40			2.	sala de aula
41			Altamente	até... o trabalho
42			interpessoal	de pesquisa na
43				área de Literatura
44				ou da antropologia
45				social, nas
46				publicações,
47				sobretudo, e
48				agora, com a
49				retomada que eu
50				fiz nos últimos
51				três anos,
52				principalmente nos
53				últimos três anos,
54				é... das aulas,
55				dos cursos e das
56				palestras fora da
57				universidade”
58				(ANTÔNIO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É possível afirmar que esses STT's corroboram os STT's do SUB-SOT "interacional", evidenciando que a atividade desses docentes universitários é altamente interacional, inclusive com os ausentes.

Amanda destaca a interpessoalidade na coordenação, uma vez que ela participa de muitas reuniões e nelas há muitos ausentes e, além disso, há mais prescrições e documentos com os quais ela precisa interagir em seu trabalho. Já Antônio destaca as diversas formas como essa interpessoalidade aparece em seu trabalho. Nesse sentido, fica evidente que nenhum discurso é produzido no vazio, ele é sempre um eco de outros discursos.

No próximo quadro, há também a presença da interpessoalidade, mas, nesse momento, é com a formação inicial.

Quadro 18 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: interpessoal, STT 3: interpessoalidade com a formação inicial

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Interpessoal	3. Interpessoal- idade com a formação inicial	“Então, eu também
02				faço desse contexto
03				que é o contexto da
04				sala de aula, né?
05				Um contexto que
06				também é
07				interpessoal no
08				sentido de contar
09				quais que são as
10				relações que eu
11				tive com essa
12				vivência minha da
13				graduação e que
14				agora eles têm e de
15				que maneira eu
16				tento contribuir
17				para aquilo que eu
18				senti de lacuna na
19				minha graduação,
20				né?” (RAFAELA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com Gatti (2013), a formação de professores no Brasil apresenta algumas lacunas, uma vez que há “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária” (GATTI, 2013, p. 58).

Com isso, chamou-nos a atenção essa fala da Rafaela, pois evidencia que ela sabe que existem essas lacunas na formação de professores, como as apontadas por Gatti (2013), já que ela mesma vivenciou essas questões em sua formação inicial. Porém, ao invés de repetir essas

ações e continuar com o mesmo modelo, algo que acontece com frequência, ela estabelece uma interação com a sua formação inicial para fazer diferente com os seus alunos, o que, a nosso ver, é um aspecto que pode iniciar “a busca pela formação de um profissional capacitado para exercer seu ofício, assim como a formação dos médicos, advogados, engenheiros” (BARROS, 2010, p. 204).

6.1.6 Transpessoal

Clot (2010), baseado na perspectiva vygotskiana, afirma que “o sujeito se constrói apenas quando começa a empregar, a seu respeito e à sua maneira, as formas de conduta que os outros haviam utilizado, previamente, em relação a ele para agir sobre o objeto” (CLOT, 2010, p. 23). Isso significa que o sujeito serve-se de modelos ou formas de conduta de outros sujeitos para agir socialmente no mundo, inclusive na sua atividade de trabalho, porém sabe-se que “o gesto repetitivo é sempre, também, único” (CLOT, 2010, p. 29).

Com isso, a sexta dimensão característica do trabalho é: “f) é transpessoal, no sentido de que é também guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho” (MACHADO, 2007b, p. 91).

Nesse sentido, no SUB-SOT “interpessoal”, há três STT’s, sendo que os dois primeiros – modelos de agir relacionados à gestão e ao trabalho acadêmico e modelos de agir relacionados ao trabalho docente – encontram-se no quadro 19 e o terceiro – subversão – encontra-se no quadro 20.

Quadro 19 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: transpessoal, STT 1: modelos de agir relacionados à gestão e ao trabalho acadêmico e STT 2: modelos de agir relacionados ao trabalho docente

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Transpessoal	1. Modelos de agir relacionados à gestão e ao trabalho acadêmico	“a Maria é o meu
02				modelo de
03				coordenadora.
04				Então, quando tem
05				algum... oh, “foi
06				assim que a Maria
07				me ensinou... Eu
08				sei fazer assim”
09				(AMANDA).
10				
11				“A gente tenta dar
12				conta, mas é
13				difícil fazer
14				tudo. Então, acho

15				que eu tive muitos
16				modelos de pessoas
17				que gostam e
18				gostavam muito do
19				trabalho
20				acadêmico, né...”
21				(AMANDA)
22				“eu tenho várias
23				influências de
24				professores que me
25				marcaram”
26				(RAFAELA).
27				
28				“foi por conta de
29				modelos de
30				professores que eu
31				decidi me tornar
32				professor, né? Eu
33				não imaginava que
34				eu seria professor
35				da universidade,
36				não imaginava que
37				seria professor de
38				latim, mas eu quis
39				ser professor
40			2.	naquele momento”
41			Modelos de	(EDUARDO).
42			agir	
43			relacionados	“eu tive
44			ao trabalho	professores na
45			docente	graduação que me
46				foram muito
47				significativos com
48				um tipo de
49				posicionamento que
50				eles assumiam na
51				turma como um
52				posicionamento que
53				eu me via
54				assumindo quando
55				eu estivesse em
56				sala de aula,
57				fosse ela a
58				educação básica,
59				fosse ela no
60				ensino superior,
61				né?” (LUCAS).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para os professores entrevistados, a dimensão transpessoal é muito presente, pois eles possuem modelos de agir que são relacionados à sua atividade profissional.

Amanda ressalta os seus modelos relacionados à gestão – já que é o cargo o qual ela ocupa na maior parte do seu tempo no momento – e também os seus modelos de trabalhadores

que gostavam muito do meio acadêmico, ou seja, as formas de conduta a serem utilizadas por ela são de pessoas que estão ligadas à universidade, mas ela não cita especificamente se o trabalho de professora faz parte ou não desses modelos de agir.

Já os outros entrevistados citam modelos de agir relacionados especificamente ao trabalho docente e eles são de diferentes lugares, por exemplo, Eduardo comenta de seus professores da educação básica e Lucas dos da graduação, evidenciado que o agir do professor pode ser constituído por muitos e diferentes modelos de agir.

Agir é servir-se de sua experiência e da do outro (CLOT, 2010) e como passamos muitos anos dentro de sala de aula como alunos, vivenciando diferentes modelos de agir, faz com que tenhamos muitos modelos de agir docente, diferentemente do que acontece com outras profissões.

No quadro a seguir, o 20, veremos que há uma subversão desses modelos de agir.

Quadro 20 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: transpessoal, STT 3: subversão

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"a gente não tem um
02				modelo no sentido
03				fechado de que vai ser
04				assim a vida inteira"
05				(RAFAELA).
06				
07				"eu também tenho uma
08				consciência uma clara
09				de que eles são
10				modelos
11				significativos, mas
12				que nem sempre eu
13				consigo, digamos
14				assim, construir um
15	TRABALHO			alinhamento completo
16	NA	Transpessoal	3.	com esse modelo, né?"
17	UNIVERSIDADE		Subversão	(LUCAS).
18				
19				"Eu sei que depois de
20				um tempo eu já fiquei
21				um pouco mais à
22				vontade, aí eu comecei
23				a criar os meus
24				próprios caminhos,
25				né?" (AMANDA).
26				
27				"então alguns modelos
28				obviamente acabam
29				sendo idealizados,
30				eles são colocados
31				como expectativas e
32				eles acabam atuando

33				muito mais como
34				dispositivos de
35				reflexão, o que eu
36				acho que é fundamental
37				também, né?” (LUCAS).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como dissemos, baseadas em Clot (2010), por mais que haja uma repetição, ela nunca será a mesma e é isso que fica evidente com o STT “subversão”, pois, por mais que os professores tenham muitos modelos de agir, conforme vimos no quadro 19, eles apontam – nas linhas 1 a 4, 12 a 16, 22 a 24 – que “ao misturar-se com as diferentes maneiras de fazer a mesma coisa em determinado meio profissional, é que se decanta, pela dinâmica dos contrastes, distinções e equiparações entre profissionais, a atividade própria” (CLOT, 2010, p.179).

Além disso, Lucas chama a atenção para o fato de esses modelos servirem como dispositivos de reflexão, ou seja, nem sempre ele conseguirá agir conforme aqueles modelos, mas eles servirão como meio de refletir sobre sua própria atividade. Dessa forma, “é o desenvolvimento das repetições para além da repetição que alimenta o funcionamento” (CLOT, 2010, p. 191) das atividades profissionais.

6.1.7 Conflituosa

Sabe-se que “a ação do sujeito tem sua fonte nas atividades contrariadas: as dos outros e as suas. Ele vive no universo das atividades do outro de que participa, e todo o seu trabalho consiste em dirigir nesse universo, em agir sobre suas atividades e sobre as atividades de outrem” (CLOT, 2007, p. 101). Por isso, pode-se afirmar que a ação do sujeito é conflituosa e, obviamente, a atividade profissional também “g) é conflituosa, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc. ” (MACHADO, 2007b, p. 91).

É importante ressaltar que essa dimensão foi uma das que mais os professores comentaram nas entrevistas e acreditamos que “é precisamente no reconhecimento e no enfrentamento dialógico dos conflitos e tensões que se forjam novos espaços e outras possibilidades de ação” (ROMERO, 2017, p. 50).

Nesse SUB-SOT, no quadro 21, há o STT “sobrecarga de trabalho”, no quadro 22, o STT é “resistência dos alunos na interação”. Já no quadro 23, reunimos os STT’s “baixo nível

de conflitos” e “conflitos provocativos” e no quadro 24, há o STT “ausência do trabalho coletivo”.

Quadro 21 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: conflituosa, STT 1: sobrecarga de trabalho

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“Hoje em dia eu estou
02				sem orientandos de IC,
03				eu desisti dos
04				orientandos de IC
05				depois que entrei na
06				coordenação, porque eu
07				estava com muitos
08				orientandos de IC, com
09				orientandos de
10				mestrado e de
11				doutorado, mais
12				monitores e TP’s da
13				coordenação, e TPs do
14				laboratório de
15				psicolinguística...”
16				(AMANDA).
17				
18				“sobrecarga sobre o
19				professor no que diz
20				respeito a
21	TRABALHO		1.	determinadas tarefas
22	NA	Conflituosa	Sobrecarga de	de
23	UNIVERSIDADE		trabalho	administrativo,
24				portanto de
25				técnico” (EDUARDO).
26				
27				“A gente tem uma
28				ocupação contínua
29				com... é... questões
30				relativas à
31				administração e à
32				própria gestão do
33				trabalho de docente.
34				Isso tem se tornado um
35				tanto quanto mecânico.
36				E é um certo sintoma
37				aí até mesmo dos
38				caminhos que a
39				educação vem tomando
40				no país e fora nos
41				últimos tempos, né”
42				(ANTÔNIO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Uma característica muito própria do trabalho do professor universitário é assumir funções administrativas, como está no Regimento Geral da UFJF:

§1º- As horas de trabalho dos docentes compreendem todas as funções relacionadas com a atividade letiva, de pesquisa, extensão e administração universitária, de acordo com os planos dos Departamentos. Compreendem, também, a participação em órgãos colegiados, em Comissões e Núcleos Acadêmicos, além de estudo e elaboração de pareceres relativos a assuntos de interesse da Unidade ou da Universidade (UFJF, 2015, p. 12).

Para além dessas funções administrativas, mesmo que o docente não assuma nenhum outro cargo relacionado à administração, há uma série de tarefas burocráticas no trabalho do professor universitário, como evidencia Antônio nas linhas 32 e 33, ocupando tempo em que o professor poderia pesquisar, criar, planejar e produzir.

Portanto, essa sobrecarga de trabalho que os professores destacaram em suas falas evidencia que “as relações no trabalho dependem não apenas das características de sua organização e das relações sociais que aí se formam, mas também, para o sujeito, de suas próprias pré-ocupações e pós-ocupações” (CLOT, 2007, p. 56).

Dessa forma, fica claro que os entrevistados desabafaram em relação a esse aspecto e, com isso, é preciso cuidar do trabalho, uma vez que ele “ocupa na construção da identidade e da saúde um lugar insubstituível” (CLOT, 2007, p. 59) e “a ansiedade desenvolvida hoje pela intensificação do trabalho [...] corrói a saúde mental dos trabalhadores, progressiva e inevitavelmente” (CLOT, 2007, p. 59).

No próximo quadro, há outro conflito na atividade profissional dos professores universitários que é a resistência dos alunos em interagir.

Quadro 22 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: conflituosa, STT 2: resistência dos alunos na interação

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Conflituosa	2. Resistência dos alunos na interação	“Há momentos, por exemplo, em que uma turma não oferece um grau de empatia necessário para que haja uma comunicação satisfatória e se não há essa comunicação satisfatória, não há ensino e aprendizagem” (EDUARDO).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

18				Então, os alunos
19				chegam na sala de aula
20				propensos a não
21				participar, sobretudo
22				quando ele está nos
23				primeiros períodos,
24				né?" (LUCAS).
25				
26				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A interação é uma dimensão muito presente, como já vimos, no trabalho desses professores. Porém, os alunos passam muitos anos na escola, onde, muitas vezes, o silêncio é exigido o tempo todo e não há espaço para a participação deles nas aulas. A própria organização da sala de aula – carteiras enfileiradas e o professor na frente de todos os alunos – faz com que exista a ideia de que o professor detém o conhecimento e ele irá transmiti-lo aos discentes. Nessa visão de educação, os alunos não são detentores de conhecimentos e estão ali apenas para absorver o que o professor transmite e, por isso, não há razões para haver uma interação.

Esse modelo educacional é dos séculos passados, mas, infelizmente, ainda acontece atualmente em diversas escolas. Com isso, essa pedagogia do silenciamento perpetua-se, fazendo com que os alunos cheguem à universidade e ajam da mesma forma, uma vez que a organização da sala é, muitas vezes, a mesma e o silêncio é exigido o tempo todo por alguns professores universitários. Assim, docentes, como Eduardo e Lucas, que promovem uma interação em suas aulas vivenciam esses obstáculos da pedagogia do silenciamento, tornando-se um conflito no trabalho.

No quadro a seguir, reunimos dois STT's: "baixo nível de conflitos" e "conflitos provocativos".

Quadro 23 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: conflituosa, STT 3: baixo nível de conflitos e STT 4: conflitos provocativos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"Particularmente,
02				como professora, eu
03				realmente só me
04				lembro de alguma
05	TRABALHO		3.	situação de conflito
06	NA	Conflituosa	Baixo nível	com alunos da pós-
07	UNIVERSIDADE		de conflitos	graduação. Mas com
08				alunos da graduação
09				não, assim, eu acho
10				que os conflitos que
11				podem haver existido,

12				certamente devem ter existido alguma vez, eram resolvidos ali mesmo, né, então nunca foi necessário passar por outra instância. Mas obviamente pode ter conflito em sala” de aula. (AMANDA).
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24			4. Conflitos provocativos	“eu acredito que ela é uma atividade conflituosa, mas não no sentido negativo do termo, mas num sentido provocativo, né, porque toda atividade docente, ela tem que ser adaptada, readaptada, redirecionada, né?” (JULIANA).
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir desses STT's, percebemos que, para esses professores, a atividade é sim conflituosa, mas, como afirma Juliana na linha 25, esses conflitos não são no sentido negativo, ou seja, não lhe tiram o poder de agir, pelo contrário, são conflitos contornáveis. Portanto, por mais que haja uma carga semântica muito negativa do termo “conflito” – e não podemos desconsiderá-la – há também uma face positiva do termo, pois ele pode fazer o sujeito desenvolver-se, isto é, os conflitos, como nos aponta Clot (2010), podem ser motores do desenvolvimento dos trabalhadores.

No quadro a seguir, o 24, o último STT é “ausência do trabalho coletivo”.

Quadro 24 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: conflituosa, STT 5: ausência do trabalho coletivo

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“então a gente quer ensinar aos nossos alunos uma coisa que a gente também não consegue fazer, que é criar essas redes de colaboração, cada um fica no seu gabinete, no seu projeto de pesquisa, cada um
02				
03				
04	TRABALHO		5.	
05	NA	Conflituosa	Ausência do	
06	UNIVERSIDADE		trabalho	
07			coletivo	
08				
09				
10				

11				pensando muito no seu
12				afazer e falta a gente
13				achar esse termo
14				comum, não estou
15				dizendo que a gente
16				não tente, né?"
17				(RAFAELA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Outro conflito da atividade dos docentes universitários surgido foi a ausência do trabalho coletivo. Rafaela destaca, na linha 08, o fato de cada um ficar no seu gabinete, ou seja, há um coletivo de trabalho, mas não há um trabalho coletivo e a “ausência, a falência ou, ainda, a perda dessa postura simbólica e coletiva da ação individual estão na origem da maioria das experiências penosas suportadas, atualmente, no mundo do trabalho” (CLOT, 2010, p. 88).

Chamou-nos a atenção que somente Rafaela destaca como conflito a ausência do trabalho coletivo, pois isso evidencia que os outros professores não pensam nessa ausência como um problema, mas o trabalho coletivo é uma dimensão muito importante para a formação e para o trabalho docente, uma vez que é na interação com o outro que há o desenvolvimento.

6.1.8 Fonte para a aprendizagem e fonte de impedimento

A oitava, e última, dimensão do trabalho, destacada por Machado (2007b) é:

h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser **fonte para a aprendizagem** de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou **fonte de impedimento**, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício (MACHADO, 2007b, p. 92, grifos nossos).

Assim como na dimensão letra A – atividade situada, pessoal e sempre única e impessoal –, Machado (2007b), a nosso ver, revela-nos duas faces do trabalho em uma mesma dimensão. Mais uma vez, por compreendermos cada uma como uma dimensão, subcategorizamos cada uma como um SUB-SOT diferente para a análise dos dados.

O primeiro SUB-SOT a ser analisado é “fonte para aprendizagem”, em que há dois STT’s – interação na sala de aula e aprendizagens promovidas pelas atividades acadêmicas – nos próximos dois quadros a seguir.

Quadro 25 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 1: interação na sala de aula

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"então eu sempre
02				aprendo muito com os
03				meus alunos nas
04				aulas, eles trazem
05				às vezes experiência
06				que eu nunca havia
07				pensando e eu
08				acredito que a
09				aprendizagem é uma
10				troca, né?"
11				(JULIANA).
12				
13				"é claro que cada
14				momento que o
15	TRABALHO		1.	professor se vê
16	NA	Fonte para a	Interação na	diante daquele
17	UNIVERSIDADE	aprendizagem	sala de aula	objeto com aquela
18				turma há um novo
19				aprendizado
20				decorrente dessa
21				relação e dessa
22				prática" (EDUARDO).
23				
24				"todas as vezes que
25				eu ofereci oficinas,
26				por exemplo, foi um
27				momento de
28				aprendizado coletivo
29				com os alunos"
30				(EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como “o homem é um ser social, [...] fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2011, p. 697). Assim, novamente, vemos a importância da interação no trabalho desses professores, pois a aprendizagem, para eles, acontece na relação com o coletivo de alunos, isto é, a fonte de aprendizagem do trabalho está na interação com os discentes.

Entretanto, vale destacar que, mais uma vez, o trabalho coletivo entre os próprios professores não aparece, ou seja, a aprendizagem, para eles, acontece na relação com o coletivo de alunos, o que deixa claro há uma ausência de interação com o coletivo de trabalho.

No quadro a seguir, há outra fonte de aprendizagem para esses trabalhadores:

Quadro 26 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 2: aprendizagens promovidas pelas atividades acadêmicas

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23	TRABALHO		2.	
24	NA	Fonte para a	Aprendizagens	
25	UNIVERSIDADE	aprendizagem	promovidas	
26			pelos	
27			atividades	
28			acadêmicas	
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nessa dimensão, os professores mencionam a pesquisa e a extensão como fontes de aprendizagens para o seu trabalho. Nesse sentido, o Estatuto da UFJF, de 1998, afirma que:

Art. 2º - A Universidade goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecido o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Art. 3º - A UFJF seguirá os seguintes princípios:

VI - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFJF, 1998, p. 1).

Então, fica evidente que no trabalho do docente universitário é indissociável a dimensão da pesquisa, do ensino e da extensão. Portanto, podemos afirmar que o ofício dele possibilita e proporciona múltiplas aprendizagens.

Agora, os quadros a seguir são do SUB-SOT “fonte de impedimento”. Concebemos que a atividade do sujeito é uma fonte de impedimento quando há um esvaziamento do seu sentido, “quando os objetivos da ação em vias de se fazer estão desvinculados do que realmente é importante para ele e quando outros objetivos válidos, reduzidos ao silêncio, são deixados em suspenso” (CLOT, 2010, p.16).

Quadro 27 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: fonte de impedimento, STT 1: não amputa o poder de agir e STT 2: ausência de impedimentos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista																																															
01	TRABALHO NA UNIVERSIDA DE	Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Eu acho que até agora não encontrei nenhum dilema intransponível não...” (AMANDA).																																															
02				Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).																																													
03							Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).																																										
04										Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).																																							
05													Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).																																				
06																Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).																																	
07																			Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).																														
08																						Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).																											
09																									Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).																								
10																												Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).																					
11																															Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).																		
12																																		Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).															
13																																					Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).												
14																																								Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).									
15																																											Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).						
16																																														Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).			
17																																																	Fonte de impedimento	1. Não amputa o poder de agir	“Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né?” (LUCAS).
18																																																			
19	2. Ausência de impedimentos	“Fonte de impedimento, quando o trabalhador se vê diante de limites intransponíveis que tiram o poder de agir”. Essa última parte, eu acredito que																																																	
20			2. Ausência de impedimentos	“Fonte de impedimento, quando o trabalhador se vê diante de limites intransponíveis que tiram o poder de agir”. Essa última parte, eu acredito que																																															
21					2. Ausência de impedimentos	“Fonte de impedimento, quando o trabalhador se vê diante de limites intransponíveis que tiram o poder de agir”. Essa última parte, eu acredito que																																													
22							2. Ausência de impedimentos	“Fonte de impedimento, quando o trabalhador se vê diante de limites intransponíveis que tiram o poder de agir”. Essa última parte, eu acredito que																																											
23									2. Ausência de impedimentos	“Fonte de impedimento, quando o trabalhador se vê diante de limites intransponíveis que tiram o poder de agir”. Essa última parte, eu acredito que																																									
24											2. Ausência de impedimentos	“Fonte de impedimento, quando o trabalhador se vê diante de limites intransponíveis que tiram o poder de agir”. Essa última parte, eu acredito que																																							
25													2. Ausência de impedimentos	“Fonte de impedimento, quando o trabalhador se vê diante de limites intransponíveis que tiram o poder de agir”. Essa última parte, eu acredito que																																					
26															2. Ausência de impedimentos	“Fonte de impedimento, quando o trabalhador se vê diante de limites intransponíveis que tiram o poder de agir”. Essa última parte, eu acredito que																																			

27			não, né... Eu acredito
28			sempre nesse poder
29			transformador da
30			educação,
31			né?" (JULIANA).
32			
33			"eu não acho que o meu
34			trabalho é uma fonte
35			de impedimento para
36			aprendizagens não, ao
37			contrário eu acho que
38			o meu trabalho, entre
39			todos os trabalhos
40			possíveis, é um dos
41			que mais são propícios
42			à aprendizagem"
43			(EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir desses STT's, compreendemos que a condição do trabalho – salário, estrutura, organização – dos professores universitários, além da liberdade que possuem, permite-lhes mais ampliação do seu poder de agir, uma vez que ele “se desenvolve ou se atrofia na “caixa preta” da atividade de trabalho. Ele avalia o raio de ação efetivo do sujeito ou dos sujeitos em sua esfera profissional habitual, o que se pode também designar por irradiação da atividade, seu poder de recriação” (CLOT, 2010, p.15).

No quadro 28, há dois STT's – tempo e campo teórico – ainda para o SUB-SOT “fonte de impedimento”.

Quadro 28 – SOT: trabalho na universidade, SUB-SOT: fonte de impedimento, STT 3: tempo e STT 4: campo teórico

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"o que eu entendo como
02				fonte de impedimento é
03				quando a gente se vê
04				diante de tempo, né?
05			3.	É:: o tempo é um fator
06			Tempo	muito complexo, pelo
07				menos eu entendo nesse
08				contexto de formação"
09	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Fonte de impedimento		(LUCAS).
10				"Há obstáculos também,
11				né. Há muitos
12				impedimentos, porque...
13			4.	a gente sabe que na
14			Campo	área de ciências
15			teórico	humanas, ao mesmo tempo
16				que você produz
17				informação e
18				conhecimento, é... esse

19				campo, ele é um campo
20				de disputas, não só
21				entre teóricos, porque
22				há correntes teóricas
23				que se confrontam”
24				(ANTÔNIO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No primeiro STT, Lucas destaca o tempo como fonte de impedimento do seu trabalho. Acreditamos que, no século XXI, essa sensação de não ter tempo é muito recorrente e própria do mundo atual. Além disso, como já vimos anteriormente, o professor universitário tem muitas funções, ou seja, há uma sobrecarga de trabalho que também influencia na questão do tempo. Outro fator influenciador é a tecnologia, pois, com as redes sociais e os aplicativos de comunicação, os trabalhadores são demandados o tempo todo, inclusive no seu tempo de descanso, gerando, assim, uma maior sobrecarga de trabalho e falta de tempo para outras questões.

No segundo STT, Antônio menciona o campo teórico como uma fonte de impedimento e isso evidencia como a dimensão do poder de agir é muito subjetiva, pois, para ele, as questões disputadas nos campos teóricos funcionam como fonte de impedimento.

Ao final deste subcapítulo em que os docentes universitários mostram uma consciência sobre questões do trabalho do docente universitário, gostaríamos de ressaltar que isso acontece porque eles estão imersos neste lócus, ou seja, esse profissional, ao vivenciar a atividade tal qual como é, é formado também na sua atividade, uma vez que as experiências criam repertórios de como agir, construindo e reconstruindo o *métier*. Assim, fica evidente que os próprios professores assumem a importância da experiência e da própria atividade como aspecto fundamental do trabalho. Portanto, a formação docente tem que ser atrelada ao trabalho, no local de trabalho e, assim, ela não poderia se dar tão densamente na universidade e tão densamente apoiada em conhecimento disciplinar, em detrimento do conhecimento pedagógico e profissional.

No próximo subcapítulo, apresentaremos as significações dos docentes universitários entrevistados relacionadas ao trabalho do egresso licenciado em Letras/Português.

6.2 SIGNIFICAÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DO EGRESSO LICENCIADO EM LETRAS/PORTUGUÊS

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC – Letras) afirma que por mais que haja outros campos de atuação para o licenciado, o principal é a docência:

[...] o discente da Licenciatura em Letras que optar pelo curso de Licenciatura deverá ser o profissional apto à docência propriamente dita, habilitado para sua inserção nos quadros do magistério de língua materna e literaturas em língua portuguesa [...]. O *locus* privilegiado de atuação do licenciado em Letras é a Escola Básica, nos níveis Fundamental e Médio (UFJF, 2014, p. 19).

Percebe-se, então, que o documento norteador das práticas dos professores universitários do curso de Letras compreende que o principal local onde o egresso atuará é a sala de aula. Porém, os docentes que entrevistamos não têm ou têm pouca experiência como professores da escola básica³⁷, o que explica porque em uma série de dimensões alguns não têm o que dizer por falta de conhecimento ou verbalizam que realmente não sabem sobre. Tal situação, a nosso ver, é um complicador num contexto de formação de professores, pois como eles formam para um *métier* que têm pouco conhecimento?

Em relação aos quadros deste subcapítulo, adotamos a mesma lógica do subcapítulo 6.1 para a sua elaboração. Conforme veremos, o SOT neste momento é diferente, “trabalho do egresso” porque, como já explicitamos, nossas entrevistas foram divididas em dois blocos. No primeiro bloco, a pergunta era sobre o trabalho do professor universitário – as análises estão no subcapítulo 5.1 – e no segundo bloco perguntamos aos formadores sobre o trabalho do egresso do curso de Licenciatura Letras/Português³⁸.

Os SUB-SOT’s serão os mesmos, pois utilizamos as mesmas dimensões de Machado (2007) tanto na pergunta do trabalho do professor universitário quanto na do trabalho do egresso. Isso se deve ao fato de acreditarmos que embora esses ofícios apresentem aspectos e níveis diferentes nas dimensões, elas estão presentes nesses trabalhos. Alguns STT’s serão os mesmos dos quadros anteriores e outros serão diferentes a partir das falas dos entrevistados.

6.2.1 Atividade situada, pessoal e sempre única, impessoal³⁹

³⁷ Menos o Lucas, o qual tem experiência significativa na escola básica.

³⁸ Todos os professores que escolhemos ministram ou já ministraram alguma disciplina que faz parte do tronco comum do curso de Licenciatura Letras/Português.

³⁹ Como já afirmamos, as dimensões deste subcapítulo são as mesmas do subcapítulo de 6.1, as quais já foram explicadas e, por isso, aqui não as explicaremos novamente.

Assim como no subcapítulo 6.1, essa dimensão foi dividida em três SUB-SOT's. O primeiro é “atividade situada” e, sobre ele, somente três professores responderam.

Quadro 29 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: atividade situada, STT 1: adequação da proposta de ensino

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Atividade situada	1. Adequação da proposta de ensino	“Porque a depender desses contextos em que eles vão agir, certamente também eles terão que adequar a proposta de ensino que está sendo colocada” (RAFAELA).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É possível perceber que para Rafaela, o aluno, futuro professor, deverá adequar a proposta de ensino no contexto. Há uma prescrição, porém ela deverá ser adequada ao contexto real de ensino com que ele se deparará na sala de aula. Dessa forma, o professor deverá avaliar numa perspectiva diagnóstica os alunos e adequar a proposta de ensino a depender da demanda de aprendizagem dos alunos. Portanto, ela compreende a atividade do egresso como situada pelo fato dele ter que realizar essa adequação.

Já no próximo quadro, o 30, há uma explicitação da ausência de conhecimento sobre o assunto.

Quadro 30 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: atividade situada, STT 2: ausência de conhecimento

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Atividade situada	2. Ausência de conhecimento	“É:: quanto ao item A, atividade situada, se é pessoal e sempre única, se é impessoal, isso é muito difícil eu responder...” (EDUARDO).
02				
03				
04				
05				
06				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como já mostramos, a atuação e a experiência do Eduardo não são relacionadas à escola e à educação básica e, assim, ele explicita claramente sua falta de conhecimento quanto ao trabalho do egresso nessa dimensão.

Essa ausência de conhecimento reforça e perpetua a opacidade que existe no trabalho do professor da educação básica, pois se para o formador é opaco, para o discente do curso também é. Esse desconhecimento reforça o dado encontrado por Garcia-Reis; Silva e Mattos

(2018), em que ao avaliar o curso de licenciatura Letras-Português, “há avaliações de caráter mediano quanto à formação para o exercício da docência” (GARCIA-REIS; SILVA; MATTOS, 2018, p.28).

Outro fato complicador dessa ausência de conhecimento é que “não havendo esse suporte, os professores, para poderem cumprir as prescrições impostas a seu trabalho, podem simplesmente repetir as práticas que já desenvolviam antes delas, acreditando estar usando as novas noções” (MACHADO, 2007a, p.29). Ou seja, como o professor fará uma transposição didática se há um desconhecimento por parte do formador da sua atividade profissional futura?

O último STT para o SUB-SOT “atividade situada” encontra-se no quadro a seguir:

Quadro 31 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: atividade situada, STT 3: produção de conhecimento contextualizada

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Atividade situada	3. Produção de conhecimento contextualizada	“dos ex-alunos com os quais eu tenho mais contato, assim, que eu consigo acompanhar um pouco, eu acho que a grande maioria deles não pensa a produção de conhecimento fora das questões contextuais”. (ANTÔNIO).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É evidente que Antônio considera o egresso do curso de Letras, em qualquer que seja o contexto, como um sujeito produtor de conhecimento.

Admitimos que essa é uma questão para a qual não temos resposta e nos leva à reflexão no contexto desta dissertação: seria o egresso do curso de Letras um produtor de conhecimentos em qualquer contexto que ele será inserido? Em todos os contextos? Teria esse profissional – independente do contexto em que ele está/estará – oportunidades e possibilidades de produzir um conhecimento? O campo de trabalho atual dos professores vem se constituindo cada vez mais pelo apostilamento do material didático, pela execução de atividades docentes planejadas por terceiros e isso vem diminuindo, acreditamos, as potencialidades reais de produção de conhecimentos sobre e na docência. Em outros espaços, no entanto, acreditamos ser possível que os professores construam saberes e conhecimentos relevantes ao campo da docência, onde há maior autonomia e atorialidade de planejamento e realização dos processos de ensino e também de avaliação da aprendizagem dos alunos.

O próximo SUB-SOT é da dimensão “é pessoal e sempre única”. É importante ressaltar que há apenas um STT para esse SUB-SOT, mais uma vez, a falta de conhecimento e de experiência faz com que os professores universitários não se sintam seguros o suficiente para dizer se a atividade profissional do egresso que ele forma é pessoal e sempre única.

Quadro 32 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 1: diferentes níveis de personalidade

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	É pessoal e sempre única	1. Diferentes níveis de personalidade	"eu ousaria dizer que
02				embora, em tese, poderia
03				ser uma atividade pessoal
04				e sempre única, afinal de
05				contas é uma relação
06				humana análoga que
07				aconteceria na
08				universidade, na prática
09				eu receio que não
10				aconteça assim em virtude
11				de entraves ligados à
12				profissão do professor da
13				escola básica, por
14				exemplo, o número de
15				disciplinas que o
16				professor na escola tem
17				que oferecer, o número de
18				turmas na verdade , nem
19				de disciplinas..."
20				(EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Somente Eduardo respondeu a essa dimensão. Entretanto, nas linhas 01, 02 e 07, ele utiliza verbos conjugados no futuro do pretérito e, de acordo com a Gramática Aprender e Praticar Gramática (FERREIRA, 2014), os verbos conjugados no futuro do pretérito expressam incerteza, ou seja, ele não tem segurança para afirmar sobre a personalidade da prática profissional futura do egresso.

Além disso, para analisar o trabalho do professor da educação básica, ele compara com o trabalho do professor universitário e, por isso, talvez ele forme professores a partir da experiência dele que é ser professor no contexto da universidade, que embora tenha uma série de semelhanças, não podemos negar que há diferenças (carga de trabalho, liberdade...), como ele mesmo aponta. Eduardo demonstra ter essa consciência, os trabalhos são parecidos, mas há diferenças significativas, entretanto não demonstra segurança ao dizer.

Os próximos dois quadros contêm o SUB-SOT “impessoal”, dimensão relacionada ao trabalho com as prescrições, as quais “não são somente um meio mais ou menos eficaz de

influenciar as práticas do trabalhador; elas são consubstanciais ao seu próprio trabalho e às suas preocupações profissionais” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 89). Para essa dimensão, mais uma vez, somente três professores responderam.

Quadro 33 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: impessoal, STT 1: variação quanto à impessoalidade

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Impessoal	1. Variação quanto à impessoalidade	“Os egressos que vão
02				atuar na educação básica,
03				em escolas públicas,
04				geralmente eles têm mais
05				liberdade de atuação do
06				que os docentes que vão
07				trabalhar em escolas
08				particulares, que têm um
09				modelo rígido, uma
10				filosofia de ensino mais
11				imposta, um programa mais
12				rígido a ser empregado,
13				né...” (JULIANA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Juliana menciona que a pessoalidade do trabalho do egresso está relacionada ao lócus onde ele atuará. É importante destacar que ela faz parte do tronco comum do curso de licenciatura Letras/Português, ou seja, ela participa da formação do futuro professor de língua portuguesa. Porém, ela já atuou como professora desses cursinhos e, atualmente, ela também forma – inclusive ministra estágios e disciplinas de metodologia do ensino – professores de língua estrangeira, cujo maior mercado de trabalho são, muitas vezes, esses cursinhos de língua estrangeira e o PPC-Letras também prevê esse campo de atuação: “a formação em Licenciatura deve capacitá-los a atuar [...] como professores em cursos livres de idiomas” (UFJF, 2014, 20).

Na visão da Juliana, com a qual concordamos, nesses cursinhos, assim como em escolas particulares, há uma prescrição mais impositiva, além de uma imposição de apostilas e cobrança excessiva por parte dos pais. Esse movimento também vem acontecendo cada vez com mais frequência com os professores de língua portuguesa, cobrando-os resultados positivos – número alto de aprovações em vestibulares, por exemplo – para fazer uma standardização de resultados e quando isso não acontece como se esperava, culpando-os.

Entretanto, é importante considerar que “a aprendizagem escolar não se esgota na atividade de ensino que a gera, assim como o trabalho do professor não pode ser analisado a partir do desempenho escolar dos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 51).

O último STT desse SUB-SOT revela um baixo nível de atorialidade na prática profissional do egresso.

Quadro 34 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: impessoal, STT 2: baixo nível de atorialidade

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Impessoal	2. Baixo nível de atorialidade	"também acho que o
02				aspecto de personalidade,
03				de liberdade, de
04				pensamento, inclusive,
05				que um professor na
06				universidade tem não se
07				afigura análogo na escola
08				básica, eu também creio
09				isso, na medida em que os
10				sistemas educacionais da
11				escola básica me parecem,
12				não posso dizer que são,
13				me parecem ser um pouco
14				mais opressivos do que os
15				sistemas de ensino numa
16				instituição federal"
17				(EDUARDO).
18				
19				"eu tenho que selecionar
20				um material didático, que
21				material didático vai ser
22				esse?" quando tem a
23				oportunidade de
24				selecionar porque o que
25				eu mais escuto é que isso
26				não é de fato selecionado
27				pelos professores, se
28				quer às vezes pelas
29				direções, né?" (RAFAELA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, Machado (2007a) afirma que "são os princípios gerias e a metodologia preconizada que são colocados como os verdadeiros protagonistas ou motores de um ensino bem sucedido, enquanto os professores são postos no papel de meros coadjuvantes" (MACHADO, 2007a, p. 33). Além disso, há a "figura de um autor institucional e coletivo, cujo estatuto hierárquico é claramente expresso" (MACHADO, 2007a, p. 33). Ou seja, a prescrição tem uma voz institucionalizada, a qual lhe confere um poder de autoridade, como se fosse um presente dado ao professor e a ele espera-se seu aceite e cumprimento. Dessa forma, o professor é um executor de uma proposta de ensino que lhe é imposta e que lhe é entregue como um presente para determinar o seu agir.

Isso vai ao encontro das falas dos entrevistados, pois há um baixo nível de atorialidade no trabalho do professor da educação básica, porque, muitas vezes, a prescrição é que faz o papel de ator. A fala de Rafaela também corrobora essas ideias, pois não se sabe exatamente quem escolhe o material didático, provavelmente, é alguém hierarquicamente superior e que tem uma autoridade sobre o trabalho do professor. Nesse sentido, o professor, muitas vezes, não é ator do seu próprio trabalho.

6.2.2 Prefigurada pelo próprio trabalhador

Neste momento, veremos se os professores universitários consideram que o egresso tem a possibilidade de prefigurar o seu próprio trabalho, uma vez que “a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95).

Há, neste SUB-SOT, dois STT's, os quais estão nos próximos dois quadros.

Quadro 35 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 1: possibilidades de reelaboração das prescrições

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Prefigurada pelo próprio trabalhador	1. Possibilidades de reelaboração das prescrições	“A questão B, por
02				exemplo, “prefigurada
03				pelo próprio
04				trabalhador”, se você
05				trabalha, por exemplo, em
06				questões editoriais ou em
07				questões de produção de
08				material didático, aí
09				talvez seja bem menos
10				possível você elaborar
11				suas prescrições, né?”
12				(AMANDA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Amanda é uma entrevistada que também não tem experiência com a Educação Básica e, dessa forma, parece-nos que ela tem uma significação do trabalho do egresso diversificada, ou seja, ela compreende que ele, como futuro profissional, terá muitas possibilidades diferentes de ofício⁴⁰ e, por isso, dependendo do lugar onde esse egresso irá atuar, haverá possibilidades em diferentes níveis de reelaboração das prescrições.

⁴⁰ As significações de trabalho serão mais discutidas no subcapítulo 6.5

Além disso, ela utiliza, na linha 04, a conjunção condicional “se” e o advérbio “talvez”, na linha 09, o que demonstra vagueza, incerteza e pouca compreensão sobre a prática profissional do egresso.

No próximo quadro, há o STT “poucas possibilidades de reelaboração das prescrições”.

Quadro 36 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 2: poucas possibilidades de reelaboração das prescrições

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“Acredito que o
02				professor, né, que tenha
03				uma formação, é... que
04				busque trabalhar o
05				ensino de línguas
06				estrangeiras visando a
07				formação de cidadãos,
08				ele sempre pensa em
09				reelaborar as
10				prescrições, mas nem
11				sempre é possível
12				reelaborar essas
13				prescrições, quando você
14				tem um modelo de ensino
15				que já é imposto”
16				(JULIANA).
17				
18			2.	“eu queria comentar
19	TRABALHO	Prefigurada	Poucas	sobre a B aí,
20	DO	pelo	possibilidades	prefigurada pelo próprio
21	EGRESSO	próprio	de reelaboração	trabalhador, porque é
22		trabalhador	das prescrições	nessa hora aí que o
23				egresso tem aquele
24				“agora realmente é a
25				minha vez”, né? Aquela
26				mudança, por quê? Porque
27				por mais que ele tenha
28				tido oportunidades de
29				fazer isso durante a
30				graduação, ainda não é a
31				responsabilidade dele de
32				fato e esse estalo,
33				vamos dizer assim, vai
34				acontecer quando ele cai
35				na sala de aula e que
36				ele vai se pegar muitas
37				vezes agindo da maneira
38				como ele criticava o
39				professor” (RAFAELA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir desse STT, fica evidente que os docentes universitários sabem que o trabalho do egresso é regido por prescrições, ou seja, o trabalho deles, nessa perspectiva, é mais impessoal. Vale ressaltar que o uso da palavra “prescrição” foi muito frequente na maioria das respostas, uma vez que todos que responderam sobre esse SUB-SOT disseram muito a palavra “prescrição”, demonstrando que o egresso terá poucas possibilidades de reelaboração.

Corroborando esse STT, com o passar do tempo, as formas de prescrever o trabalho do professor da educação básica ampliaram-se muito como, por exemplo, com as avaliações em larga escala. Nos últimos anos, as avaliações em larga escala, no contexto educacional brasileiro, são muito frequentes e presentes, o que acaba se tornando um tipo de prescrição e de coerção para o desenvolvimento do trabalho. Hoje, há descritores que vão explicitar as competências/habilidades a serem aprendidas pelos alunos e, no final de alguns anos letivos, as avaliações são realizadas para “medir” o trabalho do professor, criando uma tendência em culpabilizar/responsabilizar o professor pelo mau/bom desempenho dos alunos nos exames, o que retira a obrigação do Estado e ainda gera constantes comparações do desempenho, configurando uma cultura de julgamentos.

Ou seja, a avaliação em larga escala não é um texto prescritivo diretamente, ela não prescreve o trabalho do professor, mas quando o professor é avaliado a partir daqueles descritores que estão nas matrizes de referência dessas avaliações, isso se torna uma prescrição indireta.

Outra forma de prescrever indiretamente o trabalho dos professores na atualidade é a vigilância – de pais, alunos e até coletivos de trabalho – constante que eles têm sofrido. Com o contexto político em que vivemos, sobretudo com o crescimento do movimento da Escola sem Partido, os professores têm sido vigiados e até filmados em alguns momentos.

Esses modos coercitivos relacionados ao trabalho do professor não se configuram oficialmente como textos prescritivos, mas, por outro lado, exercem um papel coercitivo na atividade, pois ele está o tempo todo se sentindo vigiado, podado, amputado, o que faz com que a sua dimensão de ator seja diminuída, minimizando, assim, o seu poder de agir.

6.2.3 Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos

Assim como discutimos no subcapítulo anterior, “a sociedade sempre disponibiliza um conjunto de artefatos sócio-historicamente construídos, materiais ou simbólicos, que, se apropriados por si e para si, se constituem em verdadeiros instrumentos para seu agir”

(MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 551). Acreditamos que todo exercício profissional seja permeado por ferramentas que poderão ser apropriadas pelos trabalhadores em seu *métier*.

Para esse SUB-SOT, há dois STT's – mediação pelo material didático e apropriação da linguagem – os quais se encontram nos dois próximos quadros.

Quadro 37 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 1: mediação pelo material didático

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos	1. Mediação pelo material didático	"Bom, "mediado por
02				instrumentos materiais
03				ou simbólicos", sem
04				dúvida o livro didático,
05				né? Entendendo esse
06				livro como um artefato,
07				ele teve um papel muito
08				importante no meu
09				trabalho, em algumas
10				escolas eu tive a chance
11				de escolher, em outras
12				escolas o livro já
13				estava determinado"
14				(LUCAS).
15				
16				"é importante e eu acho
17				que eu, assim,
18				especificamente, tenho
19				conseguido contribuir um
20				pouco com essa relação
21				que vai permear a
22				relação do egresso com o
23				material didático, né?"
24				(RAFAELA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Somente Lucas e Rafaela mencionaram o livro didático como instrumento mediador do trabalho do professor da educação básica, sendo que o material didático faz frequentemente parte desse trabalho, ou seja, é um artefato/instrumento específico desse trabalho. Acreditamos que somente esses dois entrevistados mencionaram o livro didático porque eles são os que mais têm experiência e vivência com o ensino, o que evidencia que a formação e as experiências são muito importantes para formar os futuros docentes.

No contexto das escolas públicas, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – o qual fornece livros didáticos a cada aluno individualmente e também ao professor – e a sua ampliação nos últimos governos fizeram com que o professor tivesse mais ainda a presença do material didático em seu cotidiano de trabalho. Além disso, o Brasil tem um mercado editorial de material didático e uma produção desses materiais muito ampliada.

Talvez, antes do PNLD, isso não acontecesse com tanta frequência e o professor tivesse maior possibilidade de elaborar seu material para as aulas.

Entretanto, mais recentemente, principalmente no contexto das escolas particulares e cursinhos, vemos uma substituição dos livros didáticos pelas apostilas, que também fazem o papel de mediação, mas, muitas vezes, não têm uma perspectiva discursiva da língua e ensina gramática descontextualizadamente, o que, a nosso ver, é um problema para o fortalecimento de uma concepção discursiva no ensino de língua.

No próximo quadro, surge o instrumento simbólico – linguagem – como mediador das práticas futuras do egresso.

Quadro 38 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 2: mediação pelos elementos culturais

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"Eu acho que o ensino e a metodologia de língua portuguesa, embora não seja a minha área específica, ela pressupõe uma apropriação de materiais simbólicos para além de um conceito abstrato de língua, né?" (EDUARDO).
02				
03				
04				
05	TRABALHO	Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos	2. Apropriação da linguagem	
06	DO			
07	EGRESSO			
08				
09				
10				
11				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sabe-se que para o professor de língua portuguesa “a linguagem tem função duplamente significativa, ao se debruçar sobre ela como objeto de estudo e reflexão e ao utilizá-la como mediadora da interação entre professores e alunos” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 9), ou seja, a linguagem é ao mesmo tempo um objeto de ensino, mas é também o objeto a ser apropriado, como menciona Eduardo, pelos professores e pelos alunos naquela interação.

6.2.4 Interacional

A dimensão interacional é muito presente no trabalho do professor, uma vez que a linguagem, principalmente no trabalho do professor da educação básica de língua portuguesa, é compreendida como “mediadora das interações humanas, como organizadora dos conhecimentos culturalmente construídos, que o sujeito constrói e desenvolve operações

mentais para a resolução de problemas, porque a linguagem organiza discursivamente as diferentes ações do indivíduo no mundo” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 9).

Sobre esse SUB-SOT, somente três professores responderam e, por isso, há três STT's: interação com diferentes instâncias, variação do grau de interação e interação com o coletivo de trabalho.

Quadro 39- SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: interacional, STT 1: interação com diferentes instâncias

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Interacional	1. Interação com diferentes instâncias	“Interacional... Se você tiver um chefe, que seja, você vai ter... esse nível” (AMANDA).
02				
03				
04				
05				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Amanda pressupõe que o egresso terá um chefe, porém como a maior possibilidade de atividade profissional dele é ser professor, como, inclusive, o PPC-Letras sinaliza, pode-se afirmar que não há a utilização do termo “chefe” dentro das escolas, principalmente as públicas. A utilização desse termo por Amanda demonstra que ela talvez desconheça ou desconsidere o contexto das escolas, tanto das públicas quanto das privadas, que é o lócus preferencial de trabalho do egresso do curso de Licenciatura Letras/Português, ou talvez porque dentro da universidade há a função do “chefe de departamento”.

De qualquer forma, sabemos que nas escolas há sim relações hierarquicamente superiores, pois há diretor, coordenador, mas eles não são denominados/chamados de chefe, uma vez que a denominação de “chefe” é mais de um contexto empresarial e não de um contexto educacional, embora reconheçamos que o contexto político atual e os líderes governamentais tenham outra visão, infelizmente.

No próximo quadro, é evidenciado que há uma variação em relação ao grau de interação na atividade futura do egresso.

Quadro 40 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: interacional, STT 2: variação do grau de interação

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Interacional	2. Variação do grau de interação	“Acredito que a atividade docente dos egressos do curso de licenciatura seja uma atividade interacional, né, embora em contextos de estágio, muitas vezes, nós vemos relatos que ela acaba não sendo tão interacional”
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				

09				(JULIANA) .
----	--	--	--	-------------

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É importante salientar que nenhum professor afirma que há uma ausência de interação, ou seja, entende-se que há sempre interação, mas ela tem níveis e graus variados no trabalho do egresso.

Como já apontamos, existe uma perspectiva que, muitas vezes, o professor dará aula e os alunos estarão mudos, que é a questão da pedagogia do silenciamento, algo muito criticado. Entretanto, ela também ocorre na universidade e então perguntamo-nos: como os futuros professores promoverão uma interação em sua atividade profissional se vivenciaram anos na escola básica e na universidade em silêncio ou com pouca interação? Se há um contexto de formação que é organizado na perspectiva da pedagogia do silenciamento, há uma perspectiva de que esses contextos continuarão a se perpetuar.

Com isso, é importante deslocar “o aluno de seu papel passivo, como aquele que recebe do professor o conhecimento pronto, [...] para o papel de sujeito ativo, em constante troca com o objeto do conhecimento, a respeito do qual constrói hipóteses, através de suas ações no mundo” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 8).

O último STT desse SUB-SOT é “interação com o coletivo de trabalho”, o qual se encontra no próximo quadro.

Quadro 41 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: interacional, STT 3: interação com o coletivo de trabalho

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“ele vai numa situação que é
02				ele tem que lidar com
03				demandas do professor de
04				geografia, do professor de
05			3.	história” (RAFAELA) .
06	TRABALHO		Interação	
07	DO	Interacional	com o	“tem que repensar nessa
08	EGRESSO		coletivo de	relação que é a relação do
09			trabalho	professor de português com
10				os demais professores ou
11				mesmo do professor de
12				português com o colega
13				professor de português que
14				tem que dialogar” (RAFAELA) .

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É possível perceber que Rafaela acredita que há uma interação com o coletivo de trabalho, principalmente a partir da interdisciplinaridade, a qual pode estabelecer um trabalho

coletivo, pois ele engloba “a transdisciplinaridade através de projetos desenvolvidos na interação com outros profissionais [...] para que isso ocorra, é importante que o contexto docente permita essa interação e crie uma iniciativa coletiva” (CRISTOVÃO; LOPES, 2011, p. 145).

No contexto do estado de Minas Gerais (MG), há a previsão da carga horária para que esse coletivo de trabalho tenha uma interação e, dessa forma, construa trabalhos coletivos:

§ 1º A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá: I - dezesseis horas destinadas à docência; II - oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (MINAS GERAIS, 2012).

Claro que entendemos que há a questão de que as horas destinadas às atividades extraclasse não coincidem para todos os professores da escola, mas “o trabalho coletivo tem necessidade de um coletivo de trabalho, cuja história permeia cada um e da qual cada possa sentir-se responsável” (CLOT, 2010, p.79).

6.2.5 Interpessoal

A dimensão da interpessoalidade destaca a interação inclusive com os ausentes no trabalho.

Nesse SUB-SOT, há dois STT's - interpessoalidade variável e interpessoalidade com diferentes instâncias – os quais estão no quadro 42.

Quadro 42 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: interpessoal, STT 1: interpessoalidade variável, STT 2: interpessoalidade com diferentes instâncias

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Interpessoal	1. Interpessoalidade variável	“Interpessoal, né?
02				Sobre a interação
03				com vários outros
04				indivíduos, eu
05				entendo que isso no
06				âmbito de uma
07				escola isso se dá
08				de uma forma muito
09				indireta, assim,
10				porque o trabalho
11				na escola,

12				dependendo, ele
13				pode se tornar
14				muito individual,
15				de um professor que
16				não tem muitos
17				diálogos com outros
18				professores”
19				(LUCAS).
20				“no caso de
21				professores, né,
22				essa interação, ela
23				é feita não apenas
24				dentro do domínio
25			2.	da sala de aula,
26			Interpessoalidade	mas com as
27			com diferentes	instâncias
28			instâncias	superiores do
29				colégio, né, com
30				outros colegas e
31				com equipe
32				pedagógica,
33				direção” (JULIANA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No STT 1, percebemos que Lucas compreende que há sim interpessoalidade no trabalho futuro do egresso, mas ele só chama a atenção para a questão da falta de trabalho coletivo. No STT 2, Juliana também tem a compreensão da existência da dimensão da interpessoalidade, mas ela somente destaca a interpessoalidade com diferentes instâncias.

Porém, reconhecemos que o trabalho do professor da educação básica é interpessoal porque há muita interação com os ausentes, como os pais dos alunos, com o autor do livro didático, com a direção e coordenação da escola, com a comunidade e também com os alunos que faltam às aulas com maior frequência.

Isso significa que Lucas considera que essa interpessoalidade acontece somente no nível de professor para professor e que Juliana a considera no nível de professor com outras instâncias, desconsiderando outras interpessoalidades que acontecem. Entretanto, “a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 41).

6.2.6 Transpessoal

Na dimensão transpessoal, há a existência de modelos de agir pré-definidos pelos coletivos de trabalho. Dessa forma, consideramos que “é por intermédio da atividade dos

outros – apoiando-se, assim como desligando-se desta, [...] – que o sujeito se apropria do objeto de sua atividade” (CLOT, 2010, p. 25).

É importante ressaltar que sobre essa dimensão apenas um professor comentou e, por isso, só há um STT.

Quadro 43 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: transpessoal, STT 1: Modelos de agir dos colegas

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Transpessoal	1. Modelos de agir dos colegas	“eu observava muito como que alguns colegas lidavam, como que eles lidavam com aquele estudante que se apresentava com maiores problemas, com aquele estudante que às vezes era mais violento, ou com alguma situação da escola que era muito complicada de resolver. Aí, é: a ação desses professores me foi muito significativa” (LUCAS).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Lucas, dentre os professores entrevistados, é o que mais possui experiência e vivência de inserção na escola básica, inclusive no contexto público. A transpessoalidade dele vem do coletivo de trabalho, observando como os colegas agiam e isso deu a ele repertório e modelos de agir. Portanto, se o professor tem modelos de agir, a partir de uma vivência real naquele contexto de trabalho, ele tem uma série de repertórios para agir e constituir a sua atuação profissional.

Não bastam, no contexto de formação inicial, somente os estágios – claro que não estamos desmerecendo a importância deles – mas é necessário constituir esses repertórios com o coletivo de trabalho no contexto real da educação, pois, como aponta Lucas, na linha 14, essa experiência é muito significativa.

6.2.7 Conflituosa

Diferentemente do que ocorreu com as outras dimensões deste subcapítulo, a dimensão do conflito é a única em que todos respondem. Acreditamos que isso ocorre porque grande parte dos discursos produzidos – pela mídia, pela sociedade, pelo senso-comum – são de que a atividade do professor da educação básica é conflituosa em vários níveis – salário,

violência entre os alunos e com o professor, sobrecarga de atividades etc. Assim, por mais que eles tenham pouca vivência com o “chão da escola”, a significação de que o trabalho do professor da educação básica é conflituoso é construída por meio da linguagem, por meio desses discursos que são produzidos.

Portanto, para esse SUB-SOT, há seis STT's: ausência de interação com o coletivo de trabalho, falta de apoio, cobrança, burocratização do trabalho, sobrecarga de trabalho e diferentes demandas impostas. Os três primeiros estão no quadro a seguir:

Quadro 44- SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: conflituosa, STT 1: diferentes demandas impostas, STT 2: sobrecarga de trabalho e STT 3: burocratização do trabalho

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Conflituosa	1. Diferentes demandas impostas	"ser professor de português é uma tarefa muito pesada, muito difícil, porque a gente tem que lidar com muitas questões no nosso trabalho, no sentido de que ao se falar que o professor tem que lidar com leitura, com escrita, com oralidade, com análise linguística isso é muita coisa e isso perpassa disciplinas, né?" (RAFAELA).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18	TRABALHO DO EGRESSO	Conflituosa	2. Sobrecarga de trabalho	"eu me lembro de uma colega minha em Pernambuco que tinha que preencher um diário de classe online para mais de quatrocentos alunos, ou seja, só o preenchimento de diário de classe online ocupava um tempo que não era um tempo ligado ao aprendizado, não consigo imaginar você aprender a partir disso" (EDUARDO).
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35	TRABALHO DO EGRESSO	Conflituosa	3. Burocratização do trabalho	"De novo, é... ela especifica... esses alunos, né, ou ex-alunos, que agora já são autônomos...
36				
37				
38				
39				

40				acabam tendo relações
41				conflituosas com o
42				meio de trabalho, às
43				vezes, né... em algum
44				momento, sofrem muito
45				com esse crescente
46				processo de
47				burocratização da
48				área da pesquisa, da
49				universidade... que
50				as pesquisas que
51				fazem, elas não têm
52				aquele resultado
53				imediato, que pode
54				ser contabilizado,
55				né" (ANTÔNIO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O professor de português, ao lidar com a linguagem, tem uma sobrecarga de trabalho evidente, pois, como aponta Rafaela, há os eixos que devem ser trabalhados, os quais são explicitados na proposta curricular de Língua Portuguesa do município de Juiz de Fora:

1. Compreensão e valorização da cultura escrita;
2. Apropriação do sistema de escrita;
3. Leitura e gêneros textuais;
4. Produção escrita e gêneros textuais;
5. Produção oral e gêneros textuais;
6. Reflexão linguística e gêneros textuais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA, 2012, p.43).

O trabalho com esses diferentes eixos demanda um planejamento e, além disso, o professor deverá lidar com a questão da avaliação, o que demandará correção e replanejamento, uma vez que o trabalho docente não se limita aos limites da sala de aula, pois o processo de planejamento e o de avaliação são fases essenciais para essa criação (MACHADO, 2007b).

Dessa forma, fica evidente que as diferentes demandas impostas ao trabalho do professor de língua portuguesa são conflitos para a atuação profissional do egresso, pois elas sobrecarregam sua atividade.

Além disso, há também a burocratização do trabalho, porém, nesse momento, diferente dos outros, Antônio ressalta um perfil de egresso um pouco mais amplo, destacando a burocratização em relação à pesquisa, ou seja, o conflito para o trabalho do futuro egresso, na perspectiva do Antônio, está associado à pesquisa e aos seus resultados.

No próximo quadro, 45, há o conflito da cobrança na prática futura do egresso na visão dos professores entrevistados.

Quadro 45 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: conflituosa, STT 4: cobrança

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Conflituosa	4. Cobrança	"A cobrança eu acho que é o conflito para o professor" (RAFAELA).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
				"eu nunca ouvi falar em metas na universidade, metas não, ninguém chegou e falou "ó, você tem a meta de aprovar tantos alunos", nunca me colocaram metas, mas naquele contexto em Pernambuco onde eu trabalhei, por exemplo, havia metas, havia, por exemplo, contingenciamento de escolas é:: com base em se atingir determinados educadores, determinadas provas oferecidas pelo estado, então existia algumas restrições assim que não se aplicam à universidade por exemplo" (EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Rafaela e Eduardo mencionam a cobrança como um conflito na atividade do professor. Mais uma vez, acreditamos que foram eles quem fizeram esse destaque porque são os que mais têm experiência e relação com o ensino e, por isso, têm significações mais próximas do real.

Como já apontamos neste texto, a cobrança do professor pode acontecer pelas mais variadas instâncias – pais, alunos, coletivo de trabalho, mídia – e, inclusive, pelos textos que prescrevem o trabalho docente. Além disso, as avaliações em larga escala e a pressão “de passar alunos” nos vestibulares também fazem com que haja uma cobrança muito grande ao professor. Por exemplo, as escolas privadas estampam em suas fachadas a quantidade ou a porcentagem de alunos aprovados em vestibulares, o que, mais uma vez, serve para culpabilizar o professor pelo sucesso e/ou pelo fracasso dos estudantes.

Reunimos dois STT's, falta de apoio e ausência de interação com o coletivo de trabalho, no quadro a seguir.

Quadro 46 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: conflituosa, STT 5: falta de apoio e STT 6: ausência de interação com o coletivo de trabalho

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Conflituosa	5. Falta de apoio	"Eu vejo é: pelo o que os meus alunos, ex-alunos e pelo o que meus alunos do mestrado vivenciam e relatam é que há uma falta de apoio, o que a gente fala que é importante" (RAFAELA).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09			6. Ausência de interação com o coletivo de trabalho	"o trabalho na escola, dependendo, ele pode se tornar muito individual" (LUCAS).
10				
11				
12				
13				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esses STT's ressaltam a falta de apoio da coordenação pedagógica da escola, da família, da sociedade, da mídia e, inclusive, dos coletivos de trabalho na prática docente.

Atualmente, vivemos em um contexto em que a desvalorização do trabalho docente está sendo ampliada, principalmente pelas políticas impostas e pelos discursos dos que estão no poder e, dessa forma, o professor se vê sozinho, com falta de apoio. Por isso, devemos lutar pela valorização do professor como protagonista e com maior atorialidade em seu agir profissional.

Além disso, a ausência de interação para a qual Lucas chama a atenção também corrobora a falta de apoio vivenciada pelos professores. Sabemos que o coletivo de trabalho é muito importante para a saúde física e mental dos trabalhadores, pois os sujeitos constituem-se nele e com ele, não é só uma interação, é uma interação que promove um fortalecimento, um sentimento de pertencimento.

6.2.8 Fonte para a aprendizagem e fonte de impedimento

Nessas dimensões, compreendemos que o trabalho pode ser tanto fonte para a aprendizagem quanto fonte de impedimento para agir, uma vez que, muitas vezes, o sujeito encontra-se diante de obstáculos que lhe tiram o poder de agir (MACHADO, 2007b).

Iniciamos com o SUB-SOT "fonte para a aprendizagem" e nele há quatro STT's: interação na sala de aula, aprendizagem com o coletivo, sobrecarga de trabalho e espaços pouco aproveitados. O primeiro encontra-se no quadro abaixo:

Quadro 47 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 1: interação na sala de aula

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Fonte para a aprendizagem	1. Interação na sala de aula	"eu acho que a prática na
02				sala de aula da escola
03				básica pode ser uma fonte de
04				aprendizagem, pode ser
05				potencial fonte de
06				aprendizagem, acho que há
07				professores que conseguem
08				fazer isso" (EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Mais uma vez, a interação aparece como uma dimensão fundamental, só que agora na prática futura do egresso. Nesse sentido, Eduardo destaca como a sala de aula da escola básica tem potencial para ser fonte de aprendizagem para o professor.

Assim, é evidente que o sujeito se constitui na relação com o outro a partir das interações, ou seja, é na relação de interação que as aprendizagens são constituídas e (re)construídas e, portanto, "como forma de interação social, a linguagem se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre o sujeito e o mundo. Sua manifestação se dá através do discurso, que se constrói em contexto social e histórico, por sujeitos reais" (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 11).

No quadro a seguir, há outro STT – "aprendizagem com o coletivo" – desse mesmo SUB-SOT.

Quadro 48 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 2: aprendizagem com o coletivo

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Fonte para a aprendizagem	2. Aprendizagem com o coletivo	"o conselho, ainda mais
02				quando era recém-formado,
03				ele pra mim era o espaço de
04				aprendizagem" (LUCAS).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É importante lembrar que o Lucas tem uma experiência mais alargada temporalmente no contexto da escola básica. Nesse contexto, a grande maioria das escolas adota uma prática que é denominada de conselho de classe, o qual tem sido um espaço de discussão, ou seja, é um espaço interacional.

Para alguns professores, esse espaço pode ser compreendido como espaço de conflito porque a interação – por si só que ocorre naquele momento – é conflituosa por ser dialógica,

uma vez que “os enunciados sempre são dirigidos a alguém, a um destinatário, e estão inseridos dentro da cadeia da comunicação verbal” (GUEDES-PINTO, 2015, p. 33). Por outro lado, quando há a compreensão desse espaço como fonte de aprendizagem, ele possibilita novas aprendizagens a partir da escuta do outro, de reflexão sobre as perspectivas individuais e do modo de compreender e agir nos espaços educacionais. Essa outra visão do conselho de classe é a que o Lucas aponta como fonte de aprendizagem na sua fala.

Há, no quadro 49, dois STT’s – sobrecarga de trabalho e espaços formativos – os quais reunimos por acreditarmos haver semelhanças.

Quadro 49 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 3: sobrecarga de trabalho e STT 4: espaços formativos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	TRABALHO DO EGRESSO	Fonte para a aprendizagem	3. Sobrecarga de trabalho	“Mas, o que eu vejo é que infelizmente os egressos quando saem, eles estão tão atolados nessa atividade docente, “o quê que eu vou fazer agora?”, que eles se distanciam muito das leituras que faziam com tanta frequência quando estavam na graduação, né? E mais também, até da gente aqui, a gente faz eventos, [...]por mais que a gente invista nos eventos, “nossa, vai ser interessantíssimo”, eu trouxe a Lisa, tem dois anos, achei que ia lotar, não aparece quase ninguém e não é falta de divulgação, é por falta de interesse, né?” (RAFAELA).
23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34			4. Espaços formativos	“Então, eu acho que isso é uma questão de formar uma cultura de que esses espaços existem, são de qualidades, são gratuitos e estão lá para os professores ocuparem. Então, eu entendo que nessa dinâmica esses espaços existem, mas é preciso que haja essa mobilização dos professores” (LUCAS).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os professores universitários salientaram que as leituras e as atividades acadêmicas são fonte para a aprendizagem profissional, mas a sobrecarga de trabalho do egresso o impede de participar, o que gera um distanciamento do egresso com a universidade.

Percebemos que há ofertas desses espaços, pois “os educadores são convocados constantemente para participação em cursos, reuniões, palestras [...] todos esses eventos constituem contextos de formação singulares, únicos” (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 191), mas eles são poucos aproveitados pela sobrecarga de trabalho que o professor vivencia no contexto atual, ou seja, ele não vai por falta de interesse, mas sim por suas condições de trabalho.

Nessa mesma direção, o próximo STT – necessidade de atualização constante – ressalta essa necessidade de formação contínua.

Quadro 50 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 5: necessidade de atualização constante

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Fonte para a aprendizagem	5. Necessidade de atualização constante	“passam também pelo mesmo
02				processo de ter que renovar
03				as fontes de aprendizado,
04				é... tem que atualizar
05				sempre, né... a
06				bibliografia, as
07				pesquisas...” (ANTÔNIO)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A fala do Antônio enfatiza a questão da necessidade de o professor precisar se atualizar, ou seja, ele precisa de uma formação continuada.

Consideramos que, sobretudo o professor de língua portuguesa, o qual lida com objetos de conhecimento que estão em constante processo de (re)significação e de reconfiguração, precisa dessa formação, pois ao lidar com essa dimensão do conhecimento que não é constante, fixa, definida, é necessário que ele tenha um processo de formação contínua.

O próximo, e último, SUB-SOT é “fonte de impedimento”, no qual se inserem dois STT’s: baixo nível de atorialidade e condições de trabalho docente.

Quadro 51 - SOT: trabalho do egresso, SUB-SOT: fonte de impedimento, STT 1: baixo nível de atorialidade e STT 2: condições de trabalho docente

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO EGRESSO	Fonte de impedimento	1. Baixo nível	“quando os professores que
02				não têm liberdade de ação,
03				eles se sentem muitas

04			de	vezes, é... vivenciando
05			atorialidade	dilemas que podem ser, em
06				alguns contextos, até
07				intransponíveis, né, que...
08				lhes tiram o poder de agir,
09				né, nesses contextos mais
10				rígidos, em que o professor
11				é aplicador de métodos, aí
12				ele não tem muito como...
13				é... tentar modificar esse
14				estado de coisas”
15				(JULIANA).
16			2.	“acho que condições gerais
17			Condições de	ligadas ao ofício desses
18			trabalho	colegas é:: prejudicam até
19			docente	isso, eu acho que prejudica
20				até o processo seja uma
21				fonte de aprendizagem e
22				acho que sim há um certo
23				impedimento” (EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Juliana comenta que a depender do contexto – se ele for mais rígido – o poder de agir do profissional é amputado e ela ainda destaca que ele não tem como modificar “esse estado de coisas”. Assim, quando o professor tem pouca ou quase nenhuma atorialidade – razões, motivos e intenções para agir –, sua aprendizagem naquele meio profissional é afetada, minimizando, dessa forma, seu poder de agir. Além disso, como ressalta Eduardo, as condições de trabalho docente também são fonte de impedimento do agir, prejudicando também a aprendizagem. É importante ressaltar que a amputação da atividade gera fadiga e até mesmo um estado de estresse nos profissionais (CLOT, 2007).

Neste subcapítulo, reconhecemos as significações dos professores relacionadas ao trabalho do egresso e percebemos que, muitas vezes, há um desconhecimento de várias dimensões da prática profissional futura desse egresso. Provavelmente, a nosso ver, esse desconhecimento é ocasionado pela falta de experiência dos entrevistados como professores da educação básica.

No próximo subcapítulo, veremos os encontros e os desencontros entre as significações.

6.3 ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE AS SIGNIFICAÇÕES RELACIONADAS ÀS DIMENSÕES DE TRABALHO

No processo de análise dos dados, notamos que os entrevistados disseram muito mais sobre o próprio trabalho do que o do egresso e, além disso, em algumas dimensões, eles têm mais a dizer, explicam mais e exemplificam com situações vivenciadas. Com isso, após analisarmos as significações relacionadas às dimensões de trabalho tanto do professor universitário quanto do egresso, começamos a nos atentar para os encontros e os desencontros entre tais significações.

Assim, buscamos para este subcapítulo as aproximações e os distanciamentos entre as significações relacionadas às dimensões propostas por Machado (2007b). É importante ressaltar que não vamos nos ater a todas as dimensões, uma vez que algumas, a nosso ver, não apresentam encontros e/ou desencontros relevantes a serem destacados.

Neste subcapítulo, continuaremos com a utilização de quadros, pois acreditamos que os SOT's e os STT's ficam mais claros de serem compreendidos. Em relação à estrutura dos quadros, eles guardam bastante semelhança com os anteriores. Na primeira coluna, há a numeração das linhas, na segunda coluna, juntamos os dois SOT's – trabalho na universidade e trabalho do egresso – com o objetivo de facilitar a compreensão dos encontros e dos desencontros entre as significações. Já na terceira coluna, há os SUB-SOT's escolhidos⁴¹ – que são as dimensões já vistas nos subcapítulos anteriores –, na quarta coluna, há os STT's que selecionamos para fazer tal contraste e na quinta, e última, coluna, há os trechos das entrevistas⁴².

O quadro a seguir, o 52, mostra-nos um desencontro de significação da dimensão “é pessoal e sempre única”.

Quadro 52 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 1: reelaboração constante da atividade e STT 2: diferentes níveis de personalidade

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“eu altero a
02				disciplina todo
03				período porque todo
04				período eu vejo
05	TRABALHO	É pessoal	1.	alguma coisa que
06	NA	e sempre	Reelaboração	poderia ser melhor,
07	UNIVERSIDADE	única	constante da	que eu poderia
08			atividade	colocar mais nessa
09				prática, que eu
10				poderia usar exemplos
11				diferentes, então

⁴¹ Os SUB-SOT escolhidos estão na ordem das dimensões propostas por Machado (2007b), a qual também utilizamos nos subcapítulos anteriores.

⁴² Devido haver uma repetição dos trechos das entrevistas que exemplificam os STT's, neste subcapítulo, cortamos uma parte dessas falas.

12				isso faz parte de
13				mim" (RAFAELA).
14	TRABALHO DO EGRESSO		2. Diferentes níveis de pessoalidade	"eu ousaria dizer que
15				embora, em tese,
16				poderia ser uma
17				atividade pessoal e
18				sempre única, afinal
19				de contas é uma
20				relação humana
21				análoga que
22				aconteceria na
23				universidade, na
24				prática eu receio que
25				não aconteça assim em
26				virtude de entraves
27				ligados à profissão
28	do professor da			
29	escola básica, por			
30	exemplo, o número de			
31	disciplinas que o			
32	professor na escola			
33	tem que oferecer, o			
34	número de turmas na			
35	verdade, nem de			
36	disciplinas..."			
37	(EDUARDO).			

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir desses dois STT's que selecionamos, percebe-se que para os professores universitários, a atividade profissional do egresso nem sempre será pessoal e única – por alguns fatores que o Eduardo menciona a partir da linha 30 – e que, por isso, nela há uma variação do nível de pessoalidade. Já no próprio trabalho, eles percebem um nível da pessoalidade maior, uma vez que podem – sobretudo pela liberdade e pelas condições do trabalho na universidade – reelaborar constantemente sua atividade.

Dessa forma, há, então, um desencontro de significação, visto que, para os professores entrevistados, no trabalho do egresso, há diferentes níveis de pessoalidade, ou seja, uma atividade nem sempre pessoal e única, enquanto que o trabalho deles é mais pessoal.

O próximo SUB-SOT que selecionamos para este subcapítulo é o “prefigurada pelo próprio trabalhador”, em que há, mais uma vez, um desencontro entre as significações.

Quadro 53 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: Prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 1: alto nível de atorialidade e STT 2: poucas possibilidades de reelaboração das prescrições

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO	Prefigurada	1.	"eu entendo que
02	NA	pelo	Alto nível de	nesse sentido essas

03	UNIVERSIDADE	próprio trabalhador	atorialidade	prescrições, elas não são determinantes do meu trabalho, né? Elas são orientadoras e eu me sinto muito autônomo de propor ações e mudanças que em alguma medida podem até subverter esses documentos, mas, na minha perspectiva, de uma forma responsável, porque também a gente não deixa de fazer aquilo que se pretende em relação à formação docente” (LUCAS).
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				“[...] ele sempre pensa em reelaborar as prescrições, mas nem sempre é possível reelaborar essas prescrições, quando você tem um modelo de ensino que já é imposto” (JULIANA).
26				
27				
28			2. Poucas possibilidades de reelaboração das prescrições	
29	TRABALHO DO EGRESSO			
30				
31				
32				
33				
34				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na perspectiva dos docentes universitários, eles são atores⁴³ do seu próprio trabalho, ou seja, possuem razões, motivos e intenções para agir. Essa significação surge, a nosso ver, porque eles têm mais liberdade em seu trabalho e prescrições menos impositivas para o seu agir, o que lhes oferece mais autonomia na sua atividade profissional.

Já na atividade do egresso, não há esse alto nível de atorialidade, pelo contrário, ele não terá muitas possibilidades de reelaborar o seu trabalho, sendo sua atividade não tão prefigurada por si mesmo e mais prescrita por instâncias hierarquicamente superiores. Corroborando essa significação, Machado; Bronckart (2005), ao pesquisarem textos prescritivos brasileiros, constatam que os professores da educação básica “são colocados no papel de beneficiários – ou de destinatários primeiros – do ato de entrega dos efeitos dos documentos” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 200) e o trabalho que devem fazer é

⁴³ Somente Amanda fala que no trabalho na universidade há poucas possibilidades de reelaboração das prescrições.

“aplicar os princípios propostos” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 205), ou seja, eles “não são apresentados como atores reais, com motivos e intenções próprias” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 206).

Nesse sentido, no futuro, pode haver uma pesquisa para dar voz ao professor da escola básica com o objetivo de saber sua posição, ou seja, se ele sente que realmente tem poucas possibilidades de reelaboração das prescrições. Sobretudo nesse momento de ampliação do apostilamento dos processos escolares, acreditamos que, infelizmente, esse docente não tem tanta atorialidade igual ao professor universitário, mas seria interessante haver uma pesquisa sobre a visão do próprio professor da educação básica sobre tal condição.

O próximo quadro aborda a dimensão “mediada por instrumentos materiais ou simbólicos”, em que houve um encontro de significação entre o trabalho do professor universitário e o do egresso.

Quadro 54 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 1: apropriação da linguagem e STT 2: apropriação da linguagem

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11	TRABALHO NA UNIVERSIDADE		1. Apropriação da linguagem	“[...] eu lido com linguagem, então a minha prática necessariamente é mediada por instrumentos simbólicos, a linguagem é um instrumento simbólico, né?” (EDUARDO).
12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	TRABALHO DO EGRESSO	Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos	2. Apropriação da linguagem	“Eu acho que o ensino e a metodologia de língua portuguesa, embora não seja a minha área específica, ela pressupõe uma apropriação de materiais simbólicos para além de um conceito abstrato de língua, né?” (EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com Machado; Abreu-Tardelli (2009), os artefatos são sociohistoricamente constituídos – tanto de ordem material quanto de ordem simbólica – e quando o trabalhador se apropria *por si e para si*, eles se constituem como instrumentos. Na visão dos entrevistados, a linguagem é um instrumento para o docente da universidade e também para o egresso, em sua atividade profissional, uma vez que, para eles, é necessário que haja uma apropriação desse artefato.

Evidentemente, sobretudo para o professor de língua, em que sua tarefa “é a de ensinar a ler/interpretar e a se expressar com clareza, tanto oralmente quanto por escrito” (WITTKE, 2018, p. 24), a apropriação da linguagem é muito importante e, além disso, ele a utiliza como comunicação, como instrumento de trabalho e como construção de saber.

Dessa forma, para que ele se aproprie da linguagem, principalmente como instrumento de trabalho e como construção de saber, é essencial que a formação inicial ofereça-lhe a base necessária. Entretanto, sabemos que no desenvolvimento da atividade, esse processo de apropriação vai ocorrendo gradativamente, ou seja, “no desenvolvimento de sua atividade, o trabalhador lança mão dos recursos disponíveis, apropriando-se deles de variadas formas, transformando-os em instrumentos voltados a sua atividade e à atividade do outro” (NOGUEIRA, 2013, p. 134).

No quadro a seguir, o 55, há a dimensão interacional do trabalho e nele há um desencontro entre as significações.

Quadro 55 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: interacional, STT 1: alto grau de interação e STT 2: variação do grau de interação

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“Interacional no
02				sentido mais pleno do
03				termo... É... Aula, na
04				orientação, acho que
05				essas são as mais,
06				mais () no sentido do
07				termo. A coordenação
08				também é muito
09	TRABALHO	Interacional	1. Alto grau de interação	interacional [...]
10	NA			Então tem toda uma
11	UNIVERSIDADE			parte da coordenação
12				que não é muito
13				interacional, mas a
14				parte de atendimento é
15				bastante [...] Todas
16				têm algum grau de
17				interação com alguma
18				instância humana ou
19				não, mas propriamente,

20				assim, no sentido mais pleno do termo, acho que são essas três” (AMANDA).
21				
22				
23				
24	TRABALHO DO EGRESSO		2. Variação do grau de interação	“Acredito que a atividade docente dos egressos do curso de licenciatura seja uma atividade
25				interacional, né,
26				embora em contextos de estágio, muitas vezes,
27				nós vemos relatos que ela acaba não sendo
28				tão interacional”
29				(JULIANA).
30				
31				
32				
33				
34				
35				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com Machado (2009), a atividade educacional é constitutivamente interativa e, por isso, existe uma dimensão de liberdade a ela inerente. Entretanto, há diferentes níveis dessa interação e também de liberdade para efetivá-la nos contextos formativos e isso fica claro nas falas dos entrevistados, pois é possível perceber que no trabalho do professor universitário há muita interação, já no do egresso, há uma variação do grau dessa interação.

Defendemos e acreditamos, assim como Matencio (2015), que vivências formativas nas quais se inserem os licenciandos são fundamentalmente interacionais, em que é possível o diálogo, a reflexão de situações educacionais e/ou escolares, a problematização de pressupostos teóricos e a proposição de novas práticas e ações docentes, por exemplo. Segundo a autora, “não se pode ignorar, em relação ao agir do professor, que o processo de sua formação é essencialmente um processo de aprendizagem, que se dá em eventos de interação” (MATENCIO, 2015, p. 28).

De modo análogo, compreendemos os processos formativos dos estudantes da escola básica, em que deveriam ter “voz e vez” (BRASIL, 1998) para se posicionarem, debaterem sobre diferentes temas e situações pertinentes ao seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Infelizmente, temos presenciado movimentos na atual conjuntura sociopolítica brasileira que defendem o silenciamento de professores e de alunos na escola, em defesa de uma educação menos democrática, inclusiva e libertadora. Talvez por isso alguns dos professores entrevistados tenham mencionado que o trabalho do egresso do curso de licenciatura se dê de forma menos interacional.

O quadro 56 também diz respeito à dimensão interacional, porém destacamos com ele a ausência da interação com o coletivo de trabalho na atividade do professor da universidade.

Quadro 56 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: interacional, STT 3: interação com o coletivo de trabalho

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"ele vai numa situação
02				que é ele tem que lidar
03				com demandas do professor
04				de geografia, do
05				professor de história"
06				(RAFAELA).
07	TRABALHO		3.	
08	DO	Interacional	Interação com	"tem que repensar nessa
09	EGRESSO		o coletivo de	relação que é a relação
10			trabalho	do professor de português
11				com os demais professores
12				ou mesmo do professor de
13				português com o colega
14				professor de português
15				que tem que dialogar"
16				(RAFAELA).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Rafaela destaca que na atividade profissional do egresso há uma interação com o coletivo de trabalho, o que possibilita que haja trabalho coletivo. Entretanto, esse mesmo destaque não aparece em nenhuma fala dos entrevistados quando dizem sobre seu próprio trabalho, ou seja, na atividade dos professores universitários, há um coletivo de trabalho, mas esse coletivo não interage e, com isso, há poucas possibilidades de haver um trabalho coletivo.

Como já foi apontado neste texto, fui aluna do curso de Letras de 2012 a 2017 e nessa experiência e nas múltiplas vivências, não presenciei exemplos de trabalho coletivo. Havia um professor para cada disciplina e mesmo em disciplinas que tinham conteúdo aproximado, – que poderiam estabelecer diálogo no período – nunca houve uma avaliação coletiva ou uma proposta aos alunos que revelasse um trabalho coletivo. As entrevistas ocorreram em 2019 e, em relação a esse aspecto, parece-nos que nada ou pouco foi realizado para haver um engajamento do coletivo de trabalho a desenvolver um trabalho coletivo.

Ao fazer uma rápida busca no PPC do curso de Letras, em 230 páginas de documento, a palavra “coletivo” aparece somente uma única vez e não é para instituir e/ou recomendar o trabalho coletivo dos professores do curso, mas sim para designar o coletivo das Licenciaturas da UFJF. Tal resultado corrobora a ausência de destaque dessa dimensão por parte dos professores entrevistados, o que, em nossa compreensão, poderia ser objeto de reflexão entre

os formadores, sobretudo por considerarem o trabalho coletivo como algo previsível na atividade profissional do egresso do curso de Letras, como revelam as entrevistas.

Nos próximos três quadros – 57, 58 e 59 – abordaremos a dimensão conflituosa do trabalho, em que nos dois primeiros, houve um encontro entre as significações e no terceiro, um desencontro.

Quadro 57 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: conflituosa, STT 1: sobrecarga de trabalho e STT 2: sobrecarga de trabalho

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01 02 03 04 05 06 07 08	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Conflituosa	1. Sobrecarga de trabalho	“sobrecarga sobre o professor no que diz respeito a determinadas tarefas de cunho administrativo, portanto de cunho técnico” (EDUARDO).
09 10 11 12 13 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	TRABALHO DO EGRESSO		2. Sobrecarga de trabalho	“eu me lembro de uma colega minha em Pernambuco que tinha que preencher um diário de classe online para mais de quatrocentos alunos, ou seja, só o preenchimento de diário de classe online ocupava um tempo que não era um tempo ligado ao aprendizado, não consigo imaginar você aprender a partir disso” (EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A sobrecarga de trabalho foi destacada pelos entrevistados tanto na atividade do docente universitário quanto na do egresso. Essa sobrecarga, infelizmente, é evidente no trabalho dos professores, sobretudo, os do estado de Minas Gerais, onde muitas mudanças foram pautadas “na perspectiva neoliberal da eficiência, da eficácia e da qualidade total” (AMBRÓSIO, 2013, p. 120) e, dessa forma, nas últimas décadas, “a avaliação de desempenho voltou a ser pauta governamental [...], recebendo a denominação de Avaliação de Desempenho Individual (ADI)” (AMBRÓSIO, 2013, p. 127).

Além disso, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, através da Resolução 4055 de 17 de dezembro de 2018, instituiu o Diário Escolar Digital (DED) nas

escolas do estado. Desde então, as escolas têm adotado o preenchimento online de diário de classe e os professores têm mais uma tarefa a cumprir, o que os sobrecarrega.

Os professores universitários também são atingidos por essa sobrecarga, pois nas diferentes tarefas que eles têm que se ocupar – ensino, pesquisa e extensão – há uma série de formulários e protocolos a serem preenchidos e, além disso,

o professor universitário é também solicitado para outras tarefas, como a participação em tarefas institucionais e burocráticas, a prestação de serviços à coletividade e o desenvolvimento de atividades de pesquisa, uma vez que é, em geral, avaliado sobretudo pela sua “produtividade”, valorizando-se aí a quantidade de sua produção científica e de sua titulação (MACHADO; MAGALHÃES, 2002, p. 140).

Nesse sentido, é evidente que o professor da universidade contemporânea tem muitas tarefas as quais são conflituosas (MACHADO; MAGALHÃES, 2002), gerando uma sobrecarga de trabalho.

No quadro 58, mais uma vez, surge a questão do trabalho coletivo atrelada ao SUB-SOT Conflituosa.

Quadro 58 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: conflituosa, STT 3: ausência do trabalho coletivo e STT 4: ausência de interação com o coletivo de trabalho

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Conflituosa	3. Ausência do trabalho coletivo	“então a gente quer ensinar aos nossos alunos uma coisa que a gente também não consegue fazer, que é criar essas redes de colaboração, cada um fica no seu gabinete, no seu projeto de pesquisa, cada um pensando muito no seu afazer e falta a gente achar esse termo comum, não estou dizendo que a gente não tente, né?” (RAFAELA).
21 22 23 24	TRABALHO DO EGRESSO		4. Ausência de interação com o coletivo de	“o trabalho na escola, dependendo, ele pode se tornar

25			trabalho	muito individual”
26				(LUCAS) .

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É importante que o coletivo de trabalho mantenha o diálogo, fabrique o sentimento de viver algo novo junto para que haja a possibilidade de descobrir algo novo e a existência do sentimento de viver a mesma história. Todavia, o esfacelamento do coletivo de trabalho e do trabalho coletivo – algo cada vez mais comum, sobretudo no meio docente – é uma vitória do neoliberalismo, pois debater e instituir o diálogo são formas muito essenciais de lutar contra o sistema, além de formar profissionais mais críticos e reflexivos sobre sua prática profissional e o mundo a sua volta.

Nesse sentido, Rafaela – nas linhas de 01 a 06 – ressalta que os formadores têm o papel de ensinar aos licenciandos o trabalho coletivo, mas que eles mesmos não conseguem desenvolver essa prática. Assim, o trabalho coletivo é compreendido como importante na visão dos professores universitários, mas ele não acontece de forma significativa na formação inicial, o que faz com que haja uma ausência dessa prática na educação básica.

Entretanto, o PPC do curso espera “do egresso do Curso de Letras da UFJF as seguintes características gerais: [...] capacidade de atuar em equipe interdisciplinar e multiprofissional” (UFJF, 2014, p.17). Porém, perguntamo-nos: como os egressos “colocarão em prática” a interação com o coletivo de trabalho, como vão promover o trabalho coletivo e, conseqüentemente, as práticas interdisciplinares, se não vivenciam essas ações na formação inicial? Deixamos aqui esta provocação para, mais uma vez, promover a reflexão de nossos leitores e, possivelmente, o debate sobre essa situação entre coletivos de formadores de professores.

O quadro a seguir é o último sobre a dimensão dos conflitos e nele há uma divergência entre as significações.

Quadro 59 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: conflituosa, STT 5: baixo nível de conflitos. STT 6: Conflitos provocativos, STT 7: falta de apoio e STT 8: cobrança

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“Particularmente, como professora, eu realmente só me lembro de alguma situação de conflito com alunos da pós-graduação. Mas com alunos da graduação não, assim, eu acho
02				
03				
04	TRABALHO		5.	
05	NA	Conflituosa	Baixo nível de	
06	UNIVERSIDADE		conflitos	
07				
08				
09				

trabalhador. Nesse sentido, “o conflito pode se constituir em fonte vital para o desenvolvimento e, de outro, pode deixar o trabalhador diante de dilemas intransponíveis” (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009, p. 106) e, no caso do egresso, parece-nos que os conflitos são fonte de impedimento do agir profissional.

Os próximos dois quadros – 60 e 61 – são sobre a dimensão “fonte para a aprendizagem”, em que há encontros entre as significações.

Quadro 60 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 1: interação na sala de aula e STT 2: interação na sala de aula

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12	TRABALHO NA UNIVERSIDADE		1. Interação na sala de aula	“então eu sempre aprendo muito com os meus alunos nas aulas, eles trazem às vezes experiência que eu nunca havia pensando e eu acredito que a aprendizagem é uma troca, né?” (JULIANA).
13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	TRABALHO DO EGRESSO	Fonte para a aprendizagem	2. Interação na sala de aula	“eu acho que a prática na sala de aula da escola básica pode ser uma fonte de aprendizagem, pode ser potencial fonte de aprendizagem, acho que há professores que conseguem fazer isso” (EDUARDO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Novamente, a interação aparece como um ponto fundamental para esses professores. Nesse SUB-SOT, os entrevistados destacam a interação, especificamente, na sala de aula como fonte para a aprendizagem no trabalho deles e no dos egressos.

É inegável que ser professor no contexto atual tem se tornado sinônimo de lutas e até de resistências – talvez até maior do que anos atrás –, uma vez que há prescrições mais rígidas, mais avaliações tanto da aprendizagem dos alunos quanto do próprio trabalho desenvolvido, desvalorização da profissão, política para vigiar o agir em sala de aula, entre outros aspectos. Entretanto, sabemos que a interação na sala de aula é rica e fundamental para

o processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, devemos lutar para que haja maior liberdade para sua efetivação.

Como já anunciamos, no próximo quadro, continuamos com o SUB-SOT “fonte para a aprendizagem”, porém os STT’s estão relacionados à formação continuada dos docentes, a qual concebemos que “não é transferência de conhecimentos, mas a construção coletiva deles” (RODRIGUES; MUNIZ-OLIVEIRA, 2019, p. 169).

Quadro 61 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: fonte para a aprendizagem, STT 3: aprendizagens promovidas pelas atividades acadêmicas, STT 4: espaços formativos e STT 5: espaços pouco aproveitados

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15	TRABALHO NA UNIVERSIDADE		3. Aprendizagens promovidas pelas atividades acadêmicas	“se há alguma fala no evento tem a ver com alguma disciplina, é claro que eu vou assistir àquela fala do evento e é claro que isso alimenta esse refazer e esse remontar, remodelar das minhas aulas” (RAFAELA).
16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35	TRABALHO DO EGRESSO	Fonte para a aprendizagem	4. Espaços formativos	“Então, eu acho que isso é uma questão de formar uma cultura de que esses espaços existem, são de qualidades, são gratuitos e estão lá para os professores ocuparem. Então, eu entendo que nessa dinâmica esses espaços existem, mas é preciso que haja essa mobilização dos professores” (LUCAS).
36 37 38 39			5. Necessidade de atualização constante	“passam também pelo mesmo processo de ter que renovar as

40				fontes de
41				aprendizado,
42				é... tem que
43				atualizar
44				sempre, né... a
45				bibliografia, as
46				pesquisas..."
47				(ANTÔNIO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sabemos que a “formação continuada permite aos profissionais a aquisição e uma compreensão mais ampliada de conhecimentos específicos a sua profissão” (SILVA-HARDMEYER; TOGNATO, 2018, p. 119). Nesse sentido, Rafaela, Lucas e Antônio destacam a formação continuada – de diferentes formas – como fonte para a aprendizagem tanto para o docente universitário quanto para o egresso, em seu trabalho.

Assim, para os professores universitários, as atividades de formação continuada são essenciais e devem fazer parte do cotidiano dos trabalhadores. Entretanto, por mais que essas atividades também sejam importantes para o egresso, ele não tem as condições de trabalho necessárias que possibilitem a sua participação nessas atividades, isto é, a formação continuada não faz parte da sua condição de trabalho. Como aponta Lucas, da linha 31 a 34, é preciso que haja uma mobilização para que isso ocorra mais efetivamente, pois “o professor também necessita dar continuidade a sua formação com a finalidade de realizar um ensino de qualidade e, conseqüentemente, poder contribuir mais significativamente para o processo de aprendizagem dos alunos” (SILVA-HARDMEYER; TOGNATO, 2018, p. 120).

O último quadro deste subcapítulo, o 62, é sobre a dimensão “fonte de impedimento”, na qual houve um desencontro entre as significações.

Quadro 62 - Encontros e desencontros entre as significações, SUB-SOT: fonte de impedimento, STT 1: não amputa o poder de agir, STT 2: ausência de impedimentos, STT 3: baixo nível de atorialidade e STT 4: condições de trabalho docente

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“Eu acho que até agora não encontrei nenhum dilema intransponível não...” (AMANDA).
02			1.	
03			Não amputa o	
04			poder de agir	
05	TRABALHO			
06	NA	Fonte de impedimento		“Fonte de impedimento, quando o trabalhador se vê diante de limites intransponíveis que tiram o poder de agir”. Essa última
07	UNIVERSIDADE			
08			2.	
09			Ausência de	
10			impedimentos	
11				
12				

13				parte, eu acredito que não, né... Eu acredito sempre nesse poder transformador da educação, né?" (JULIANA).		
14						
15						
16						
17						
18						
19	TRABALHO DO EGRESSO		3. Baixo nível de atorialidade	"quando os professores que não têm liberdade de ação, eles se sentem muitas vezes, é... vivenciando dilemas que podem ser, em alguns contextos, até intransponíveis, né, que... lhes tiram o poder de agir, né, nesses contextos mais rígidos, em que o professor é aplicador de métodos, aí ele não tem muito como... é... tentar modificar esse estado de coisas" (JULIANA).		
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38			4. Condições de trabalho docente	"acho que condições gerais ligadas ao ofício desses colegas é:: prejudicam até isso, eu acho que prejudica até o processo seja uma fonte de aprendizagem e acho que sim há um certo impedimento" (EDUARDO).		
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como é possível perceber, na perspectiva dos entrevistados, no trabalho deles, há uma ausência de impedimento e, além disso, os conflitos não amputam o seu poder de agir. Tal significação não é atribuída à atividade profissional do egresso, em que as condições de trabalho podem estabelecer o baixo nível de atorialidade desse trabalhador.

Acreditamos que as condições de trabalho têm poder emancipatório, uma vez que "a natureza destas condições pode converter o trabalho numa fonte de crescimento para os docentes, de bem-estar pessoal e profissional, ou pode convertê-lo numa fonte de frustrações e afecções de saúde" (CAMPOS, 2006, p. 199). Entretanto, infelizmente, nos dias atuais, há cada vez mais a "adoção pelas empresas de novos modelos de gestão baseados na flexibilização das formas contratuais, a individualização dos salários e dos projetos de

carreira” (LIMA; BATISTA, 2016, p. 121), o que afeta os coletivos de trabalho, os quais se veem enfraquecidos com todas essas questões (LIMA; BATISTA, 2016).

Além disso, é sempre noticiado pela mídia que as escolas não têm espaços adequados – pouca infraestrutura –, que há um descaso governamental com a educação e entre outras notícias sempre negativas em relação ao trabalho docente. Obviamente não estamos afirmando que as escolas não apresentam problemas, mas essas significações negativas ajudam a construir políticas educacionais com as quais não concordamos – como a recente Reforma do Ensino Médio e o Movimento em defesa da Escola sem Partido, por exemplo.

Neste subcapítulo, vimos os encontros e os desencontros entre as significações de trabalho dos entrevistados a respeito da sua própria atividade profissional e a do egresso. Fica evidente que os professores universitários têm muita clareza sobre o seu próprio trabalho – as significações atribuídas ao trabalho deles mesmos são muito claras – pois eles explicam, comentam, dizem sobre elas e exemplificam a partir de suas experiências. A porcentagem da entrevista em que eles dizem sobre o seu próprio trabalho é consideravelmente maior se comparada àquela em que se referem ao trabalho do egresso do curso de Letras-Licenciatura/Português.

Alguns deles, no entanto, mostram certo conhecimento sobre o trabalho do egresso, mas não falam com tanta certeza e, possivelmente, isso ocorre pelo fato de não terem experiência de docência na educação básica e também pela falta de relação atual com as escolas – no interior das disciplinas, nos projetos de pesquisa e extensão, na pós-graduação – e falta de estratégias que os coloquem em contato com os docentes da escola básica. Essa falta de convivência – que é também uma escolha – afeta as significações.

6.4 OUTRAS DIMENSÕES DE TRABALHO

Com o intuito de dar voz aos professores e de querer realmente escutar o que eles tinham a nos dizer, ao final de cada bloco da conversa, perguntamos a todos se eles gostariam de destacar alguma dimensão que não foi contemplada no instrumento. Nesse sentido, somente dois professores – dos seis entrevistados – responderam e destacaram uma outra dimensão que não havia sido inicialmente apresentada.

Ao dizer dessas outras dimensões, os dois professores deixaram claro que elas se encaixam tanto para o trabalho do egresso quanto para o do professor universitário, ou seja, na concepção deles, essas dimensões estão presentes nos dois contextos e, por isso, nomeamos o SOT – que está na segunda coluna do próximo quadro – de “trabalho na universidade e do

egresso”. Assim como nos quadros anteriores, a primeira coluna é composta pela numeração das linhas, a terceira pelo SST – nesse caso é a outra dimensão mencionada pelo entrevistado – e a quinta coluna é composta pelos trechos da entrevista que comprovam o STT elaborado por nós.

A primeira outra dimensão foi a dimensão política do trabalho – do professor universitário e do egresso –, a qual foi destacada pelo formador Eduardo. Nesse sentido, consideramos que “há a necessidade de se considerar a dimensão política quanto à intencionalidade emancipatória dos docentes tornando-os profissionais com mais poder para agir” (MORETTO; NACARATO, 2018, p. 206).

Quadro 63 - SOT: trabalho na universidade e do egresso, SUB-SOT: outra dimensão, STT 1: política

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				<p>“Existe uma dimensão política associada à vida institucional, mas também à vida na sociedade, à vida na coletividade” (EDUARDO).</p> <p>“essa sociedade está sendo atravessada por questões de ordem política, social, econômica que de certo modo encontra um lugar também na sala de aula” (EDUARDO).</p>
02				
03				
04				
05				
06	TRABALHO			
07	NA	Outra dimensão	1. Política	
08	UNIVERSIDADE			
09	E DO EGRESSO			
10				
11				
12				
13				
14				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A dimensão política faz parte da vida do ser humano na sociedade e a ideologia é intrínseca ao ser humano e à vida coletiva, pois estamos inseridos na vida social a qual demanda iniciativas, posicionamentos, escolhas e participação. A sala de aula é um ambiente central da escola e esta é uma instituição fulcral da sociedade e, por isso, ela é permeada e atravessada pela política e nesse contexto – assim como em todos os outros –, o agir verbal dos envolvidos na interação é um agir político. Além disso, as escolhas cotidianas do professor – material didático e textos, por exemplo – também são escolhas políticas e estão relacionadas à sua ideologia.

Com isso, no contexto desta pesquisa, acolhemos essa dimensão por causa de dois aspectos: i) no interior da sala de aula – na interação – há um agir praxiológico e verbal em que há uma implicação e um posicionamento, ou seja, há uma escolha de perspectiva, o que

evidencia essa dimensão política e ii) o modo de planejar as aulas e até mesmo a concepção e os instrumentos de avaliação são escolhas políticas.

Entretanto, essas escolhas que são atravessadas pela dimensão política estão sendo cada dia mais ameaçadas no contexto sócio-político-educacional brasileiro atual. Um exemplo é o Projeto de Lei “Escola sem Partido”, o qual afirma que os professores devem ser neutros e quando isso não acontecer, o projeto concebe o “o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas” (BRASIL, 2019, p.6). Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do **pensamento crítico**; (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ou seja, o ensino médio tem como um de seus principais objetivos formar um aluno crítico e consciente, mas como isso será possível sem que haja o debate e a compreensão de diversas opiniões? Com o projeto “Escola sem Partido”, os professores veem atualmente a sua liberdade em perigo, liquidando “a função docente no que é mais profundo – além do ato de ensinar, a tarefa de educar” (FRIGOTTO, 2016, p. 11).

A outra dimensão que surgiu para o trabalho do professor universitário e para o do egresso foi a emocional, a qual foi destacada pelo Lucas. Assim como a dimensão política, também acreditamos que a dimensão emocional faça parte da atividade docente, uma vez que “a atividade de pensar é precisamente colorida pela emoção” (CLOT, 2006, p. 26), ou seja, “o pensamento está ligado ao afeto” (CLOT, 2006, p. 26).

Quadro 64 - SOT: trabalho na universidade e do egresso, SUB-SOT: outra dimensão, STT 2: emocional

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“Talvez, eu acho que um
02				único que eu
03				complementaria aqui, eu
04				não sei se está previsto
05				no outro bloco é uma
06	TRABALHO			dimensão emocional, né? No
07	NA	Outra	2.	sentido de como a gente
08	UNIVERSIDADE	dimensão	Emocional	lida com as nossas
09	E DO EGRESSO			emoções, como que a gente
10				lida com o nosso estado de
11				espírito, como que a gente
12				lida com as nossas
13				relações, levando em conta

14				que somos seres de carne e
15				osso que temos problemas,
16				que temos questões, que
17				temos afetos, desafetos,
18				que temos conquista, mas
19				de algum modo a gente tem
20				também, não diria
21				derrotas, frustrações, a
22				gente tem também as nossas
23				frustrações pessoais, as
24				nossas limitações. Então,
25				lidar com essas questões
26				eu acho que exige um
27				componente emocional muito
28				significativo e que eu
29				entendo que seja um
30				componente não só na nossa
31				atuação na nossa formação
32				de professores , mas na
33				atuação, inclusive, do
34				professor da educação
35				básica, né? É:: porque se
36				ao lidar com os adultos,
37				vamos colocar assim, a
38				gente já lida com tantas
39				emoções, quem dirá quando
40				a gente lida com
41				adolescentes, com
42				crianças, com outros
43				grupos sociais
44				diversificados, que a
45				gente não tinha tanto
46				acesso, não tinha tanto
47				contato, né? Como as
48				expectativas que a gente
49				cria no âmbito das mídias,
50				do quê que a gente pensa
51				da nossa profissão, enfim,
52				então eu acho que esse
53				aspecto emocional tem um
54				papel muito importante
55				assim no nosso
56				trabalho" (LUCAS).
57				
58				"Ela também se faz
59				presente no sentido de uma
60				demanda que no curso, nos
61				curso de licenciatura, de
62				modo geral, eu acho que a
63				gente não está sabendo
64				lidar com ela" (LUCAS).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É inegável que vivemos em um momento político muito polarizado, em que os diálogos são cada vez mais difíceis e as pessoas estão cada vez mais inflexíveis e, com isso, o professor – o qual lida com diferentes pessoas em seu cotidiano de trabalho – é afetado e atravessado por essas questões. Além disso, as condições de trabalho, a vida pessoal, a cobrança e entre outros fatores também afetam a saúde física e, principalmente, a saúde mental do trabalhador, o que pode gerar graves consequências.

O crescimento do número de pessoas que têm a síndrome de Burnout, a qual, de acordo com o Ministério da Saúde, “é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade⁴⁴” é um exemplo claro de como o trabalho pode, infelizmente, adoecer o ser humano. Por isso, acreditamos, assim como Clot (2010), que é necessário cuidar do trabalho para que a saúde – física e mental – do trabalhador seja zelada.

De acordo com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (Seplag), em 2017, a média de afastamentos envolvendo docentes e supervisores do Estado de Minas Gerais foi de cinco por hora, sendo 127 por dia e, segundo dados do Setor de Qualidade de Vida da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de 2012 para 2013, os casos de adoecimento docente por conta do próprio trabalho na universidade passaram de 26 para 58. A partir desses dados, fica evidente que a dimensão emocional, como o próprio Lucas destaca, faz parte tanto da atividade profissional do egresso, ou seja, do trabalho do professor da educação básica, quanto a do professor universitário.

Dessa forma, além de cuidar do trabalho, seria necessário também que a formação inicial dos professores se ocupasse – mesmo que ainda de forma mínima – em atender a essa demanda emocional dos futuros professores e as universidades também poderiam colaborar nesse processo, criando projetos tanto para os futuros docentes da educação básica quanto para os professores universitários.

Assim, como já apontamos, acreditamos que as duas dimensões destacadas pelos entrevistados – a política e a emocional – permeiam a atividade docente, independente do contexto, e, por isso, é necessário, cada vez mais, acolhê-las e debatê-las para encontrar formas de lidar com elas no cotidiano docente.

É importante salientar que foram os próprios professores que sentiram a necessidade de destacar essas outras dimensões. Entretanto, acreditamos que futuras pesquisas podem

⁴⁴ Informações retiradas do site: <http://saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-burnout>
Acesso em 20 de dezembro de 2019.

analisar se elas são novas dimensões ou se já fazem parte – se encaixam – nas dimensões já propostas por Machado (2007b).

6.5 SIGNIFICAÇÕES DE TRABALHO

A fim de cumprir o objetivo principal desta dissertação construímos este subcapítulo, o qual analisa duas redes de significação: i) as significações que os entrevistados – professores universitários – têm do seu próprio trabalho na universidade, ou seja, como eles compreendem essa atividade e ii) as significações que eles têm do trabalho do egresso formado em Licenciatura Letras/Português, isto é, como eles concebem a atividade profissional desse licenciado.

Já desenvolvemos neste texto o conceito de significações⁴⁵, porém é necessário, neste momento, lembrar que a atribuição de significações faz parte da vida do ser humano, uma vez que “o desenvolvimento humano nada mais é, de fato, que o movimento permanente de atribuição de significações a nosso agir e a nossa vida” (BRONCKART, 2008, p. 183). Essa atribuição de significações ocorre na interação verbal e é no processo de adoção e adaptação dos significados “que se realizam as mediações languageiras que são potencialmente capazes de desenvolver as pessoas e o social” (BRONCKAT, 2005, p. 245).

Dessa forma, as significações em jogo na formação inicial dos professores, “cuja organização dá-se em eventos de interação” (MATENCIO, 2015, p. 32), são relevantes de serem pesquisadas e analisadas, pois como elas são construídas pelos discursos que circulam, é a partir do estudo desses discursos que conseguiremos colaborar com uma formação inicial mais efetiva e também com a valorização do trabalho docente.

Há neste subcapítulo cinco quadros – do 65 ao 69 – em que os três primeiros são das significações que os professores universitários têm do seu próprio trabalho e, por isso, o SOT é “trabalho” e o SUB-SOT é “na universidade”. Os dois últimos quadros são das significações que eles têm da atividade profissional do licenciado em Letras e, por isso, o SOT continua sendo “trabalho”, mas, agora, o SUB-SOT é “do egresso”. Em relação às outras colunas dos quadros, elas seguem o mesmo padrão dos subcapítulos anteriores.

Quadro 65 – SOT: trabalho, SUB-SOT: trabalho na universidade, STT 1: atividade profissional diversificada

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO	Na	1.	“eu estou na coordenação

⁴⁵ Tal conceito é discutido a partir da página 49 desta dissertação.

02		universidade	Atividade	[...] eu sou professora do PPG Linguística” [...] por conta de ser professora, participo das reuniões de departamento [...] eu sou parecerista de agências de fomento [...] eu sou editora da Veredas [...] eu sou do comitê assessor da revista da ANPOLL também e eu faço pareceres para várias revistas [...] eu sou vice-coordenadora do G.T. de psicolinguística também da ANPOLL [...] eu também sou vice-coordenadora do laboratório de psicolinguística daqui” (AMANDA).
03			profissional	
04			diversificada	
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Amanda se vê com uma atividade profissional diversificada, ou seja, ela desenvolve, participa e realiza muitas e diversas funções, sendo uma trabalhadora da universidade. Chamou-nos a atenção que Amanda não destaca sua função de professora da graduação e nem a de formadora de professores, mas sim a de professora da pós-graduação e suas funções mais relacionadas à pesquisa, excluindo aquelas mais relacionadas ao ensino. A nosso ver, parecemos que a significação de Amanda a respeito de seu próprio trabalho é a de pesquisadora.

Sabe-se que em muitos cursos de formação inicial de professores “muitos desses docentes, apesar de ocuparem cadeiras em licenciaturas, oferecem disciplinas que objetivam formar novos pesquisadores/cientistas em suas áreas de conhecimento, e não professores” (VIANNA; GRANDE, 2018, p. 116). Evidentemente, defendemos que a pesquisa – inclusive a educacional - deve ser incentivada no contexto de formação inicial de professores, mas não se pode negligenciar e nem menosprezar o ensino e, além disso, deve-se tomar o cuidado para não reforçar significações negativas de ser professor, principalmente em um curso de licenciatura.

O quadro a seguir mostra que quatro – dos seis entrevistados – se veem como professores e também como formadores de professores.

Quadro 66 – SOT: trabalho, SUB-SOT: trabalho na universidade, STT 2: atividade docente STT 3: formador de professores

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO	Na universidade	2.	“meu trabalho como professora” (JULIANA).
02			Atividade	

03			docente	"no meu caso, como sou professor de um curso de Letras" (EDUARDO).
04				
05				
06				
07				"porque eu formo os professores das licenciaturas aqui" (JULIANA).
08				
09				
10				
11				
12				"nós estamos aqui formando principalmente professores, né?" (RAFAELA).
13			3.	
14			Formador de	
15			professores	
16				
17				"você se entende como formador, né?" (EDUARDO).
18				
19				
20				"o meu trabalho como formador de professor" (LUCAS).
21				
22				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como é possível ver no quadro, esse grupo de professores se vê como formador de professor e, além disso, a atividade profissional destacada é a de professor.

Compreendemos que cada professor tem a sua área específica e sua pesquisa voltada a um determinado assunto que nem sempre envolve o ensino ou a formação de professores, mas acreditamos que "todos os professores formadores das diferentes disciplinas do currículo voltado à formação docente têm o compromisso social de preparar seu aluno a ser professor" (WITTKE, 2018, p. 37). Ou seja, obviamente, não estamos "condenando" quem não pesquisa o ensino, questões relacionadas à escola e ao trabalho docente, mas é importante

avançar de uma concepção dos docentes como "apóstolos" ou mártires, animados pela "vocação" e pela "capacitação", para uma concepção dos docentes profissionais, com um capital cultural e social, que ocupam seu lugar nos espaços onde tomam decisões em sua escola, em suas comunidades, nas instâncias de debates e acordos (CAMPOS, 2006, p. 204).

E, para que isso aconteça, é preciso valorizar e priorizar a formação de professores, sobretudo a inicial. Conseguiremos avançar em tal objetivo quando todos os envolvidos nessa formação compreenderem o seu papel nesse processo.

No próximo quadro, o 67, há uma significação do Antônio de que seu trabalho é atuar socialmente junto às comunidades.

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO	Trabalho na universidade	4. Atuação social junto às comunidades	"foi quando eu comecei a fazer pesquisa de campo no interior do estado, junto a realidades socialmente muito precárias. Então, mais um ponto pra eu poder fazer com que o meu trabalho na universidade nunca ficasse restrito só à atividade acadêmica mesmo de sala de aula. Sempre teve muita pesquisa, é... de campo, e relacionamento com comunidades fora da universidade" (ANTÔNIO).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em nossa compreensão, Antônio se vê como pesquisador, mas atribui a significação ao seu trabalho a uma perspectiva mais social, pois como ele mesmo destaca – nas linhas 14 e 15 – suas pesquisas estão atreladas às comunidades fora da universidade, o que evidencia o papel social da universidade, aquele em que ela oferece um retorno à sociedade.

O ensino, a pesquisa e a extensão⁴⁶ formam uma tríade muito importante para a UFJF e o Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas (UFJF, 2018) aponta que um dos objetivos das licenciaturas é “qualificar a formação de professoras/es e demais profissionais da Educação Básica no âmbito dos cursos de Licenciatura da UFJF através da articulação dos domínios curriculares e da integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (UFJF, 2018, p. 39).

Portanto, ter um conjunto de professores que têm essas significações variadas – relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão inerentes ao trabalho na universidade – em alguma medida é positivo, a nosso ver, uma vez que o aluno terá contato com professores que se veem de diferentes formas e que forma para diferentes atuações profissionais e acadêmicas. Porém, acreditamos que deveria haver um trabalho mais conjunto – e também oportunidades - a fim de formar um licenciado, isto é, se eles tivessem um trabalho coletivo, isso seria mais integrado, pois da forma como é atualmente, o egresso adquire os conhecimentos “em caixas” e o aluno, sobretudo o da graduação, pode não conseguir articular essas experiências.

⁴⁶ Os projetos e programas de extensão são iniciativas que têm o propósito de atuar para a comunidade e de também aprender com ela, as quais, muitas vezes, surgem de demandas da própria comunidade <https://www2.ufjf.br/ufjf/servicos/extensao/> Acesso em 03 de janeiro de 2020.

A partir do próximo quadro, inicia-se a significação dos professores sobre o trabalho do egresso.

Quadro 68 – SOT: trabalho, SUB-SOT: do egresso, STT 1: atividade profissional diversificada

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista	
01	TRABALHO	Do egresso	1. Atividade profissional diversificada	"as opções iniciais para esse egresso vão ser se inserir no mercado laboral ou dar continuidade aos seus estudos, ou se inserir num mercado laboral que não necessariamente seja... é... um ambiente escolar, né, mas sei lá, um ambiente editorial, por exemplo. Um ambiente editorial, por exemplo. No caso vocês estão perguntando Letras Português, então nem cabe um ambiente de tradução" (AMANDA).	
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16				"não basta ser egresso em licenciatura Letras Português da universidade pra necessariamente cair nessas configurações todas, né? Porque tudo depende do qual seja o caminho que... que esse egresso vai traçar, né?" (AMANDA).	
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					"Sabe? Tem algumas opções. Talvez a gente não tenha tantas opções como outros cursos, mas tem um leque de opções mais reduzido. Mas... às vezes isso surpreende, de ver pra onde nossos egressos vão, né..." (AMANDA).
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na perspectiva de Amanda – a qual é a atual coordenadora do curso de Licenciatura Letras/Português – a atividade profissional do egresso é diversificada, a qual tem uma ausência da dimensão da docência, ou seja, o egresso, como ela mesma diz na linha 30, tem um “leque” de opções de carreiras. Claro que alguns egressos seguem carreiras diferenciadas, porém não há como negar que em um curso de licenciatura a maioria seguirá o percurso da docência em escolas de educação básica e/ou profissionalizante.

Como sabemos, “não existe ator linguageiro transparente e todo entrevistado ou todo entrevistado “neutro” é do âmbito da ficção” (RICHARD-ZAPPELLA, 2002, p. 226). A entrevista contou com a participação de três pessoas – a pesquisadora desta dissertação, ex-aluna do curso de Letras que faz mestrado em Educação e estuda a formação inicial, a orientadora desta dissertação, a qual é professora formadora da Faculdade de Educação e que estuda a formação inicial de professores e também a orientanda de Iniciação Científica desta professora. Ou seja, as três estudam e pesquisam a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa e tal fato é conhecido pelos professores do curso de Letras. Nesse sentido, reconhecemos que fomos interlocutores interessados pelos aspectos da formação, carreira e trabalho docente, interlocução influenciada por nossas posições, escolhas e papéis sociais.

Nas entrevistas realizadas, sempre expúnhamos o contexto mais amplo de nossa pesquisa, apresentávamos os termos de consentimento e, em algumas circunstâncias, antes ou depois da conversa, estabelecíamos uma relação mais estreita, numa interação um pouco mais próxima e pessoal, devido nossas relações acadêmicas e até mesmo pessoais com os entrevistados. Reconhecemos essa situação como propiciadora de falas mais voltadas à formação e ao trabalho docente, pois “toda fala é dirigida a alguém e nasce do chamamento do outro” (RICHARD-ZAPPELLA, 2002, p. 227).

Por outro lado, tínhamos o cuidado de ouvir o entrevistado e deixá-lo bastante à vontade para comentar e explorar cada uma das dimensões do instrumento utilizado na entrevista. Acreditamos que o modo como conduzimos as conversas possibilitou reflexões e a exposição de percepções e significações de trabalho, numa relação interacional, respeitosa e zelosa com os sujeitos e com as demandas de uma pesquisa acadêmica, na qual reconhecemos “uma tensa luta dialógica entre as palavras próprias e alheias dos sujeitos que estão imersos” (MORETTO; NACARATO, 2018, p. 211) em relações interacionais.

No quadro a seguir, o 69, há uma significação da atividade profissional do egresso como professor.

Quadro 69 – SOT: trabalho, SUB-SOT: do egresso, STT 2: atividade docente

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO	Do egresso	2. Atividade docente	“se aplica inteiramente ao trabalho dos meus alunos na escola” (EDUARDO).
02				
03				
04				“eu sei que a grande parte vai para a escola e isso me alegra muito...” (RAFAELA).
05				
06				
07				
08				
09				

10				aquele estudante que se
11				formou, né? Ele concluiu uma
12				habilitação e está hoje
13				atuando no mundo do trabalho,
14				ele trabalha numa escola
15				pública, numa escola
16				particular, num cursinho ,
17				né?” (LUCAS).
18				
19				“Na minha área mais
20				específica, os de Literatura,
21				muitos hoje são docentes,
22				também... têm orientação, têm
23				carreira bastante
24				consolidada” (ANTÔNIO).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Já para os outros cinco professores entrevistados, a significação do trabalho do egresso licenciado em Letras/Português é a de professor, sendo a mesma concepção do PPI da UFJF, o qual afirma que o primeiro objetivo das licenciaturas é “formar docentes para atuar na Educação Básica, considerando suas etapas e modalidades de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento” (UFJF, 2018, p. 41).

Além disso, três professores – Eduardo (linha 3), Rafaela (linha 6) e Lucas (linha 14) – especificam o trabalho do egresso, afirmando que o *locus* principal de trabalho é a escola, assim como faz o PPC do curso: “o *locus* privilegiado de atuação do licenciado em Letras é a Escola Básica” (UFJF, 2014, p. 19).

Em nossa compreensão, essas significações - do quadro 69 - são positivas, pois, como já apontamos, por mais que o egresso do curso de Licenciatura tenha outros campos de atuação profissional, acreditamos que a grande maioria será professor da Educação Básica. Nesse sentido, os formadores, ao apresentarem tais significações, provavelmente sentem-se responsáveis pela formação profissional de professores e, por isso, talvez busquem conhecer e se aprofundar nessas questões, o que é enriquecedor não só para a formação inicial, mas também para a educação básica, uma vez que “a história das práticas escolares precisa ser conhecida e estudada para que possa ser apropriada, alterada, transformada” (VIANNA; GRANDE, 2018, p. 122) e, além disso, “para que a escola e suas práticas pedagógicas sejam transformadas, é preciso compreender e conhecer o funcionamento da esfera escolar” (VIANNA; GRANDE, 2018, p. 122).

Entretanto, é importante ressaltar que em várias dimensões do trabalho do egresso, os professores universitários não souberam responder ou apresentaram um desconhecimento sobre. Assim, acreditamos que, em alguma medida, essas significações também se mostram

negativas, uma vez que evidenciam a falta de conhecimento dos professores universitários em relação à prática futura profissional do egresso que é, muitas vezes, o trabalho docente. Essas significações podem afetar o curso de formação inicial em Letras/Português, pois fica evidente a ausência ou o pouco conhecimento sobre o trabalho real do professor, o que cria uma fragilidade nessa formação inicial.

Como já afirmamos, buscamos com esta pesquisa propor um diálogo, uma interação, com os professores formadores do curso de Letras da UFJF e, assim, conhecer, reconhecer e analisar as suas significações de trabalho. Nesse sentido, a partir deste capítulo, conseguimos ver o trabalho em suas diferentes dimensões na perspectiva dos professores universitários. Além disso, reconhecemos as significações relacionadas tanto ao trabalho do próprio professor universitário quanto as que ele atribui ao trabalho do egresso e, com elas, percebemos alguns encontros e os desencontros entre as significações. Também conhecemos duas novas dimensões do trabalho – a política e a emocional – apontadas pelos formadores, as quais acreditamos que realmente fazem parte do trabalho docente.

Como apontou Antônio num trecho da entrevista que escolhemos como epígrafe deste capítulo, os professores, sobretudo os da universidade, não estão acostumados a ter esse tipo de experiência – de poder dizer sobre seu próprio agir profissional. Esse “olhar de fora” que Antônio comenta significa que essa interação – esse movimento de pensar e dizer sobre o trabalho – é um momento de reflexão sobre a atividade profissional. Dessa forma, essa tomada de consciência – mesmo que mínima – é crucial para construir, reconstruir e desconstruir significações de trabalho e de trabalho docente, o que muito fortalece a luta pela valorização da formação e do trabalho do professor.

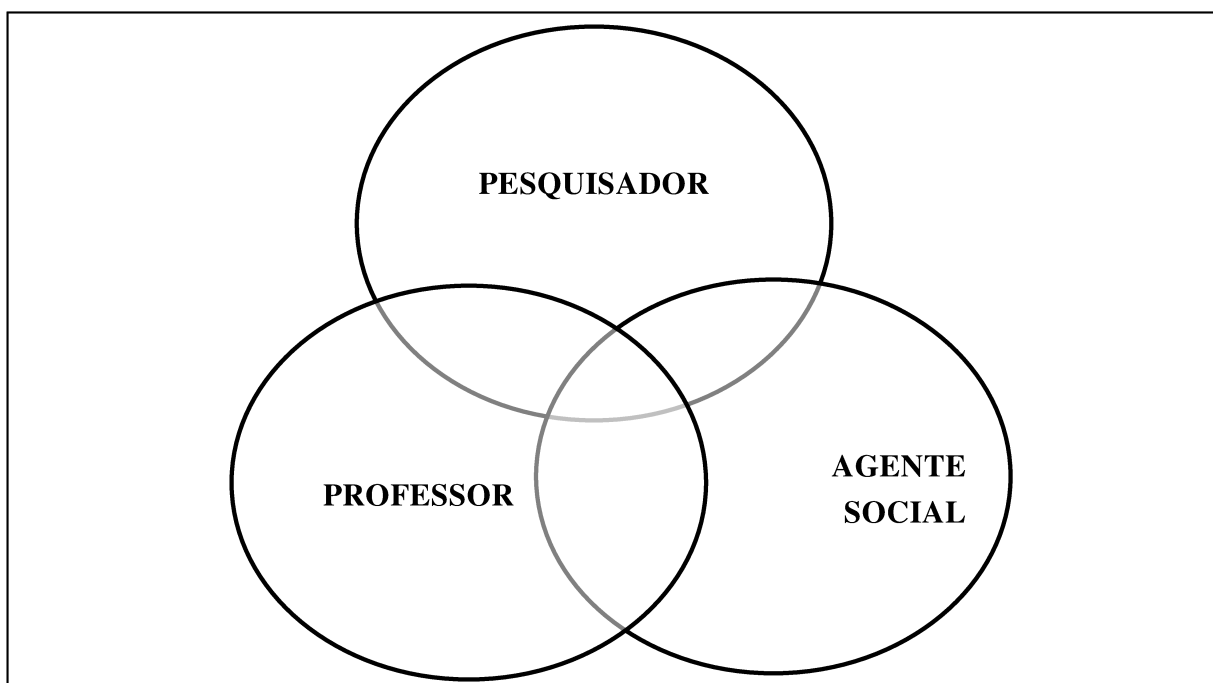
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Deixem o uso das palavras ensinar-lhes a sua significação” (WITTGENSTEIN).

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as significações relacionadas ao trabalho de professores formadores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ou seja, analisar as significações que os formadores – professores universitários – têm da sua própria atividade na universidade, como eles a compreendem e, além disso, analisar também as significações que os formadores têm do trabalho do egresso formado em Licenciatura Letras/Português, isto é, como eles concebem a atividade profissional desse licenciado.

Uma vez que as significações são construídas nos discursos e que as pessoas vão construindo e reconstruindo suas significações sobre as coisas, os fatos, as situações etc., nas diversas interações de que participam, identificamos três grupos de significações para o próprio trabalho do professor universitário, como podemos ver no esquema abaixo:

Esquema 2 – Grupos de significações do trabalho universitário



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O primeiro grupo de significações está relacionado ao de pesquisador, em que há uma exaltação de uma função mais relacionada à pós-graduação e à participação das associações de pesquisa. O segundo grupo é aquele em que os professores consideram que seu trabalho é

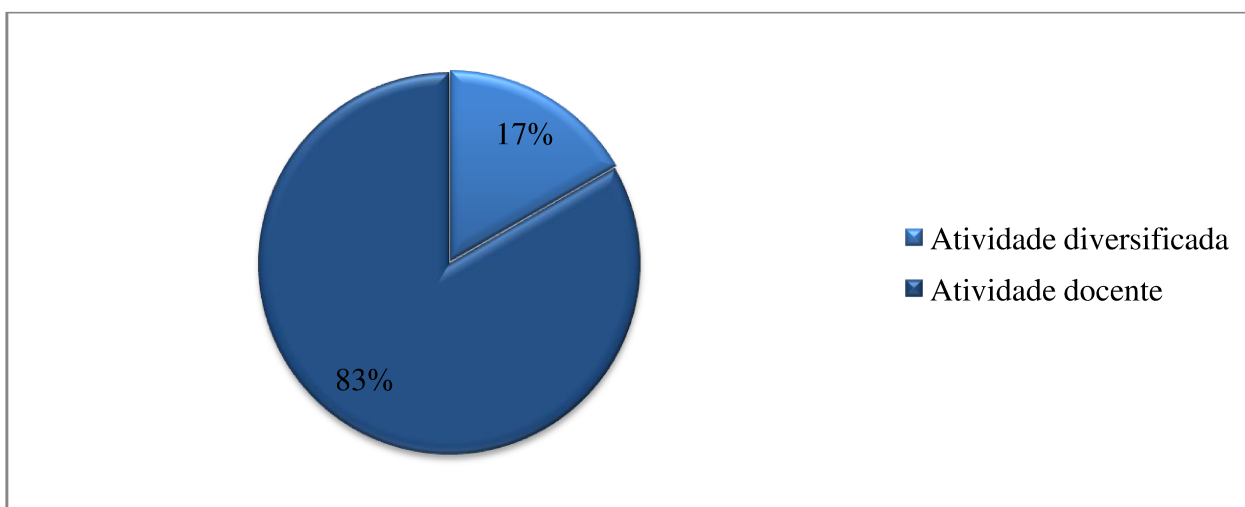
ser professor e formar outros professores. O terceiro e último grupo de significações está relacionado à atuação social junto às comunidades, em que o trabalho assume uma perspectiva mais geral e diversificada.

Como já dito, essa tríade – ensino, pesquisa e extensão – é a base das universidades públicas brasileiras e com a UFJF não seria diferente. Assim, ter um conjunto de professores com essas significações variadas pode ser considerado, em alguma medida, como positivo, a nosso ver, uma vez que os graduandos terão contato com professores que se veem de diferentes formas e que formam para diferentes atuações profissionais e acadêmicas. Porém, acreditamos que deveria haver um trabalho mais conjunto entre eles, de modo que as propostas de formação fossem mais integradas e contemplassem de modo mais coeso a formação profissional para a docência, tanto no âmbito do ensino quanto no da pesquisa e da extensão. Como pudemos constatar a partir das conversas com os professores, o coletivo de trabalho não promove ações de trabalho coletivo.

Entretanto, por outro lado, por mais que os futuros professores tenham contato com essas significações plurais e diversas – o que gera uma formação inicial plural e, de certa forma, rica –, grande parte dos egressos acabam atuando como professores da escola básica e, por isso, acreditamos que as significações dos professores desse curso poderiam estar mais próximas do fenômeno educativo.

Em relação às significações que os formadores têm sobre o trabalho do egresso do curso no qual atuam, identificamos dois grupos, conforme representado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Grupos de significações do trabalho do egresso



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dos seis entrevistados, somente um considera a atividade profissional do egresso como diversificada, a qual tem uma ausência da dimensão da docência, tendo um “leque” de opções de carreiras. É importante ressaltar que não estamos defendendo que o único caminho profissional do egresso do curso de Licenciatura em Letras/Português seja a docência, mas sabe-se que em um curso de licenciatura a maioria dos egressos seguirá o percurso da docência em escolas de educação básica e/ou profissionalizante, sobretudo pelas oportunidades de trabalho oferecidas, que são majoritárias em comparação a outras atuações profissionais.

Já para os outros cinco professores entrevistados, a significação do trabalho do egresso licenciado em Letras/Português é a de professor. Além disso, três professores especificam o trabalho do egresso, afirmando que o *locus* principal de trabalho é a escola. A nosso ver, essas significações são muito positivas, pois, como já apontamos, por mais que o egresso do curso de licenciatura tenha outros campos de atuação profissional, acreditamos que a grande maioria será professor da educação básica. Nesse sentido, os formadores, ao apresentarem tais significações, provavelmente sentem-se responsáveis pela formação profissional de professores e, por isso, talvez busquem realizar esse trabalho de formar docentes de forma mais efetiva, o que, sem dúvidas, auxilia no processo de valorização da profissão docente.

Além do objetivo principal, esta pesquisa teve quatro objetivos específicos. O primeiro deles foi reconhecer as significações relacionadas ao trabalho do professor universitário a partir das dimensões de trabalho (MACHADO, 2007b). Ao cumpri-lo, utilizamos as oito dimensões do trabalho elaboradas por Machado (2007b) e as transformamos em 11 SUB-SOT's para o SOT “trabalho na universidade”, em que os professores falaram dessas dimensões relacionadas ao seu próprio trabalho na universidade. Devido ao grande volume de dados, esses 11 SUB-SOT's geraram, nesse SOT, 39 STT's, e somente em um desses SUB-SOT's não houve comentários por parte de um único entrevistado.

O segundo objetivo específico foi reconhecer as significações relacionadas ao trabalho do egresso licenciado em Letras/Português, semelhante ao primeiro objetivo específico – já que utilizamos as mesmas dimensões e os mesmos 11 SUB-SOT's. No entanto, nesse momento, os formadores deveriam comentar as dimensões relacionadas à atividade profissional do egresso. Para o SOT “trabalho do egresso”, identificamos 29 STT's, porém, diferentemente do que ocorreu no primeiro objetivo específico, muitos formadores não falaram de diversas dimensões, sendo a dimensão conflituosa a única em que todos os entrevistados falaram sobre, ou seja, em todas as outras pelo menos um não comentou. Como já dissemos, os docentes que entrevistamos não têm ou têm pouca experiência como

professores da escola básica, o que explica, em partes, esse resultado, pois por falta de conhecimento e de vivência, eles não têm o que dizer ou verbalizam que realmente não sabem sobre a atuação profissional do egresso do curso de Licenciatura em Letras. Tal situação, a nosso ver, é um complicador num contexto de formação em que grande parte dos egressos será professor de escolas públicas e privadas.

O terceiro objetivo específico foi reconhecer as diferentes significações do trabalho do professor universitário e do egresso. Nele, vimos os encontros e os desencontros entre as significações de trabalho dos entrevistados a respeito da sua própria atividade profissional e a do egresso, com 7 SUB-SOT's e 26 STT's. Ficou evidente que os professores universitários têm muita clareza sobre o seu próprio trabalho – as significações atribuídas ao trabalho deles mesmos são muito claras – pois eles explicam, comentam, dizem sobre elas e exemplificam a partir de suas experiências. Entretanto, vimos também que o trabalho do professor universitário assemelha-se em várias dimensões ao trabalho do egresso, mas também há algumas diferenças a serem consideradas.

O quarto – e último – objetivo específico foi conhecer novas dimensões de trabalho apontadas pelos professores formadores. Em todas as seis entrevistas, perguntávamos aos docentes se eles gostariam de destacar alguma dimensão do trabalho que não foi contemplada no instrumento para a geração dos dados. Um formador destacou a dimensão política, a qual acolhemos, principalmente por saber que a dimensão política faz parte da vida do ser humano na sociedade e a ideologia é intrínseca ao ser humano e à vida coletiva, já que estamos inseridos na vida social que nos demanda iniciativas, posicionamentos, escolhas e participação. Outro formador destacou a dimensão emocional, a qual também acolhemos, pois sabemos que a profissão docente – na qual o trabalhador lida com diferentes pessoas em seu cotidiano de trabalho – é permeada, afetada e atravessada por diversas questões emocionais.

As epígrafes desta dissertação estão relacionadas à formação profissional docente, à junção da teoria com a prática com ponto muito importante e caro a esta pesquisa, à importância do trabalho para o ser humano, à importância da linguagem – pois as atividades podem se modificar quando as transformamos em linguagem – e também à possibilidade de os sujeitos fazerem uma reflexão sobre sua própria atividade e transformá-la em linguagem, experiência que proporciona um “olhar-se de fora”. Temas como a formação de professores, a junção da teoria com a prática, a importância do trabalho, o papel central da linguagem e a análise dos textos que se constroem sobre o trabalho fazem parte das pesquisas com o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), temáticas também presentes e discutidas nesta dissertação.

Nos dois anos desta pesquisa, houve muitas mudanças no cenário político-econômico-social em nosso país, mudanças essas que geraram muitos ataques à educação, à profissão docente, mas, conseqüentemente, fizeram surgir um movimento e um discurso mais forte em defesa da profissionalização daqueles que se dedicam à docência, à educação como um todo e também à liberdade ao exercício de ensinar.

Em momentos em que muitos atacam o educador Paulo Freire, as universidades e os professores deliberadamente, terminar uma pesquisa de Mestrado, que defende a educação, uma significação de trabalho docente como verdadeiro trabalho e também a liberdade dos trabalhadores docentes é sinal de que podemos e devemos lutar pelo que acreditamos e, no meu caso específico, é lutar, cada vez mais, pela educação e pela formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. Toyotismo e a “captura da subjetividade”. *In: ALVES, G. Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina: Praxis, 2007. Capítulo 7, p. 185 – 207.
- AMBRÓSIO, I. R. As políticas de avaliação docente: novo cenário para o trabalho docente e a institucionalização da cultura do desempenho escolar. *In: RODRIGUES, R. L. (org.) Educação escolar no século XXI*. 1 ed. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2013. Capítulo 6, p. 117 – 133.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In: MACHADO, A. R. (org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. Capítulo 2, p. 35- 53.
- ANDRADE, L. T. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-propostadiscursiva-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-C%C3%B3pia.pdf> Acesso em: janeiro de 2019.
- ANTUNES, R. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.2, p.229-237. 2003
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilidade toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol.5, n.1, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes 2011.
- BARROS, E. M. D. D. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. **Acta Sci. Lang. Cult.**, v. 32, n. 2, p. 199-213. 2010.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras**. *In: BRASIL. Diretrizes Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais/Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social*. Diário Oficial da União. Brasília, p. 29. 2001.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, 2 de julho. 2015.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Acesso em: dezembro de 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei 246** de 2019. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Acesso em: dezembro de 2019.

BRONCKART, J. P.; BULEA, E. Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação de professores. *In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A. e MIRANDA, F. Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. Prefácio, p. 7 – 23.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino em produção escrita. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, p.163-176, 2010.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006b.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Conferência inaugural do XIV INPLA**. Trad. Ana Raquel Machado. São Paulo, 2005.

BRONCKART, J. P. Posfácio. *In: MACHADO, A. R. e colaboradores. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução de Anna Rachel Machado. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. Capítulo 1, p. 19 – 42.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Capítulo 4, p. 85-107.

BRONCKART, J. P. Entrevista com o Prof. Dr. Jean Paul Bronckart. Por: CAVALCANTE, R. P. **Revista Prolíngua**. UFPB. Vol. 10, n. 3, nov/dez de 2015.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. O decálogo e a prescrição do trabalho docente. *In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (orgs.) Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Capítulo 13, p. 301-318.

BULEA, E. Um exemplo de pesquisa que focaliza a interpretação do agir em situação de trabalho. *In*: BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CAMPOS, M. R. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. *In*: CALDERANO, M. A.; LOPES, P. R. C. (orgs.) **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. 1 ed. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2006. Capítulo 10, p. 185 – 205.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: LOPES, M. L. P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 211-226.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pró-Posições**, Campinas, v.17, n. 2 (50), p. 19 – 30, maio/ago. 2006.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. 1 ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CORRÊA, M. C. Reflexões sobre o trabalho docente. **Revista do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v.10, n.2, p. 370-390, jul./dez. 2014.

COSTA-HÜBERS. T. C. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para os municípios com baixo Ideb. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v.94, n. 237, p. 501-523, maio/ago. 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L. O uso de sequências didáticas e o ensino de língua materna: análise de um programa institucional ensino de escrita na escola. *In*: ANJOS-SANTOS, L. M.; BEATO-CANATO, M. A. P.; CAMARGO, G. P. Q. P. (orgs.) **Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. Capítulo 2, p. 65-89.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos de linguagem. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. Parte 1, p. 3 – 13.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Capítulo 16, p. 357 – 383.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos de linguagem. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. Parte 1, p. 13 - 32.

CRISTOVÃO, V. L. L. e LOPES, L. M. Gêneros textuais e agir docente na avaliação do ENADE. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, v. 14, n. 14/1, p. 137 – 171, jun. 2011.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.) Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. Capítulo 1, p. 23 – 56.

DORNELLES, C. A reforma curricular e o debate sobre língua portuguesa e ensino no curso de Letras. *In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.) Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Capítulo 6, p. 122 – 144.

DREY, R. F. **Eu nunca me vi assim de fora**: Representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, s/p., abr. 1998.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. [1876]. *In: ENGELS, F.; MARX, K. Obras escolhidas*. São Paulo: AlfaOmega, s.d., v. II.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. *In: MACHADO, A. R. (org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. Capítulo 5, p. 105- 130.

FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. *In: MACHADO, A. R. (org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. Capítulo 3, p. 55- 80.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Alethéia**, Canoas, RS, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000.

FERREIRA, M. **Aprender e praticar gramática**. 4ed. São Paulo: FTD, 2014.

FRIGOTTO, G. Trabalho. *In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (orgs.) Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2 ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

FRIGOTTO, G. “Escola sem partido”: imposição da mordça aos educadores. **E-mosaicos**, UERJ, v. 5, n. 9, p.11-13, 19 jul. 2016.

FULLAN. M. O significado da mudança educacional. *In: FULLAN, M. O significado da mudança educacional*. 4 ed.. Porto Alegre: Artmed, 2009. Capítulo 2, p. 30 – 47.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In: MATEUS, E.; TONELLI, J. Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. Capítulo 1, p. 13 – 36.

GARCIA-REIS, A. R. e MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de língua portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. *In: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (orgs.) Letramentos e práticas de ensino*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2016. Capítulo 3, p. 35-52.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, MG, 2017 v. 21, jan./jun. 2017.

GARCIA-REIS, Andreia R. A concepção do trabalho docente em documentos prescritivos. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 02, p. 89-103, mai/ago 2020.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C. A formação inicial em Letras e o desenvolvimento de capacidades linguísticas por meio dos gêneros textuais. *In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Capítulo 3, p. 63 – 84.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C. O trabalho docente na versão preliminar do Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de licenciaturas da UFJF. **Instrumento**, Juiz de Fora, MG, v. 21, p. 87-101, 2019.

GARCIA-REIS, A. R.; COSTA, M. F. Os gêneros textuais em avaliações do ENADE de Letras e em concursos públicos para seleção de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, 2018.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C.; MATTOS, P. S. A formação para a docência no curso de Letras: avaliações dos licenciandos. *In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Capítulo 1, p. 11 – 30.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. *In: Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, v. 29, p. 57-91, março. 2009.

GUEDES-PINTO, A. L. **Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente**. 1 ed. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. Capítulo 15, p. 201 – 219.

KLEIMAN, A. B.; SANTOS, C. B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. *In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (orgs.) Visibilizar*

a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas. . Campinas: Pontes, 2014. Capítulo 7, p. 183-204.

LEAL, T. F.; SANTANA, J. S. Reflexões sobre documentos curriculares brasileiros acerca do trabalho com gêneros discursivos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 204-226, 2015.

LIBERALI, F. C. A formação do educador: algumas possibilidades. *In:* LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Parte 2, p. 25 – p. 35.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do expert/especialista versus clínico/intervenient em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? *In:* BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (orgs.) **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. Introdução, p. 113 – 129.

MACHADO, A. R.; MAGALHÃES, M. C. C. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma nova situação de trabalho a ser desvelada. *In:* SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. Capítulo 9, p. 139 – 156.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *In:* MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Capítulo 1, p. 15 – 29.

MACHADO, A. R. M.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. especial 1, p. 35-45, maio. 2013

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In:* MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Capítulo 2, p. 31 – 77.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, v. 21, n.2, p.183-214, 2005.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. *In:* MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Capítulo 5, p. 117 – 136.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Capítulo 4, p. 101 – 116.

MACHADO, A. R. M. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, MG, v. 11, n. 2, p. 22-40, 2007a.

MACHADO, A. R. M. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b. Capítulo 5, p. 77 – 97.

MACHADO, A. R. M. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Capítulo 3, p. 79 – 99.

MACHADO, A. R. M. Entrevista com Yves Clot. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. X, n. 20, p. 155-160, 1º sem. 2005.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. O Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2018. Capítulo 1, p. 21 – 50.

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores. *In*: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Capítulo 8, p. 181 – 209.

MARX, K.. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Raniere, São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. O processo de trabalho e o processo de valorização. *In*: MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**, Volume I. [1867] Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Capítulo 5, p. 326 – 352.

MATENCIO, M. L. M. Imagens do professor: agir e representações. *In*: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F (orgs). **Formação docente: textos, teorias e práticas**. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. Capítulo 1, p. 27 – 37.

MINAS GERAIS. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado,

e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Acesso em: novembro de 2019.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETTO, M.; NACARATO, A. M. Alteridade e diálogo no contexto do projeto de formação continuada do OBEDUC: uma análise dos registros reflexivos produzidos pelas professoras participantes. *In*: WITTKE, C. I.; MORETTO, M.; CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua: entre prescrições e práticas**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. Capítulo 7, p. 203 – 223.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGUEIRA, A. L. H. Propostas pedagógicas como instrumentos técnicos-semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Capítulo 4, p. 125 – 150.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, ou./dez. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2006.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. *In*: SILVA, W.; LIMA, S. P.; MOREIRA, T. M. (orgs.) **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. Capítulo 1, p. 25 – 46.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 3, p. 70-197, jan./abr. 2010.

PIETRI, E. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Capítulo 1, p. 18 – 35.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

RICHARD-ZAPPELLA, J. A pulsão comunicativa: jogos e desafios no questionamento entre entrevistador-entrevistado. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. Capítulo 15, p. 223 – 235.

RODRIGUES, S.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Formação continuada de docente: a semana pedagógica a partir do viés de um trabalhador. *In: MUNIZ-OLIVEIRA, R. (org.) **Linguagem e trabalho educacional: textos e trabalho docente***. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. Capítulo 7, p. 167-188.

ROMERO, T. R. S. Pibid: prós, contras e (e)feitos. *In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (orgs.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas***. São Paulo : Blucher, 2017. Capítulo 3, p. 57 – 76.

SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. A integração entre a formação inicial e a continuada como um espaço de autoformação profissional permanente. *In: **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas***. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Capítulo 10, p. 237 – 261.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva***. Londrina: Eduel, 2004. Capítulo 1, p. 5- 34.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica***. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Capítulo 1, p. 11 – 20.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. (2012) Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Língua Portuguesa**. Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php> . Acesso em janeiro de 2019.

SENNETT, R. Prefácio. *In: SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo***. Tradução de Marcos Santarrita. 14 ed. Rio de Janeiro:Record, 2009.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. *In: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores***. 1 ed. Campinas, SP: Papirus, 2016. Capítulo 6, p. 121-145.

SILVA, A. B. C. As significações de trabalho docente de estudantes de Letras recém-ingressos no PIBID. *In: FERREIRA, C. S.; BELCAVELLO, M. P. P. S.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G.. (Org.). **Diálogos sobre formação e trabalho docente***. 1ªed.Araraquara: Letraria, 2020, v. 1, p. 10-18.

SILVA-HARDMEYER, C.; TOGNATO, M. I. R. Diálogos profissionais em um contexto de formação continuada: a compreensão do agir docente e didático para a superação das dificuldades. *In: WITTKKE, C. I; MORETTO, M.; CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua: entre prescrições e práticas***. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. Capítulo 5, p. 119 – 178.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, v. 22, n. 70, p. 708-731, jul./set. 2017.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva***. Londrina: Eduel, 2004. Capítulo 4, p. 81- 104.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Autoconfrontação na formação inicial de professores: um instrumento para reconfigurar saberes docentes. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v.11, n. 1, p.625-649, jan./jun. 2019.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a. Capítulo 3, p. 112- 149.

TARDIF, M. Saberes profissionais e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. Capítulo 7, p. 245 – 276.

TARDIF, M. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Capítulo 1, p. 15- 54.

UFJF. **Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Versão preliminar, 05/2018.

UFJF. **Projeto Pedagógico do curso de graduação – Letras/Licenciatura**. Juiz de Fora, 2014.

UFJF. **Estatuto da UFJF**. Portaria 1.105. 1998

UFJF. **Regimento geral da UFJF**. Juiz de Fora, 2015.

VENTURI, I. V. G.; JÚNIOR, D. G. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, nº 3, p. 65-76, jan./dez. 2004.

VIANNA, C. A. D.; GRANDE, P. B. A formação dos professores, a universidade e a escola básica: conciliando interesses na elaboração de materiais didáticos. *In*: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Capítulo 5, p. 111 – 135.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 21, p. 681-701, 2010.

WITTKE, C. I. A difícil tarefa de (trans)formar/ensinar um professor: possibilidades e tentativas. *In*: WITTKE, C. I; MORETTO, M.; CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua: entre prescrições e práticas**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. Capítulo 1, p. 21 – 48.

APÊNDICE A – Instrumento para a geração dos dados do trabalho dos formadores

Entrevista com os professores do curso licenciatura em Letras/Português

Mestranda: Andressa Barcellos Correia da Silva

Orientadora: Andreia Rezende Garcia-Reis

1) Em sua atividade de trabalho na Universidade, quais destas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?

<p>a) Atividade situada → sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; É pessoal e sempre única → engaja em todas as suas dimensões. Impessoal → não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores.</p>
<p>b) Prefigurada pelo próprio trabalhador → reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo.</p>
<p>c) Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos → apropria-se de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social.</p>
<p>d) Interacional → no sentido mais pleno do termo.</p>
<p>e) Interpessoal → envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes.</p>
<p>f) Transpessoal → é guiada por "modelos do agir" específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho.</p>
<p>g) Conflituosa → faz escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.</p>
<p>h) Fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades Fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento → quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Machado (2007b)

APÊNDICE B - Instrumento para a geração dos dados do trabalho dos egressos

2) Na atividade de trabalho dos egressos do curso de licenciatura em Letras/Português da Universidade, quais destas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?

<p>a) Atividade situada → sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; É pessoal e sempre única → engaja em todas as suas dimensões. Impessoal → não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores.</p>
<p>b) Prefigurada pelo próprio trabalhador → reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo.</p>
<p>c) Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos → apropria-se de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social.</p>
<p>d) Interacional → no sentido mais pleno do termo.</p>
<p>e) Interpessoal → envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes.</p>
<p>f) Transpessoal → é guiada por "modelos do agir" específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho.</p>
<p>g) Conflituosa → faz escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.</p>
<p>h) Fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades Fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento → quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Machado (2007b)

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com a Amanda

	Amanda	Então, tá aberta a porta.
	Andreia	É. Então, podemos começar a gravar, onze de setembro de dois mil e dezenove, a entrevista com a professora Amanda. Aham.
	Andressa	Então, é... que que acontece. Como a Andreia já te disse, a gente tem uma... é... um instrumento dividido em dois blocos, uma entrevista dividida em dois blocos. Na verdade não é uma entrevista que eu vou ficar te perguntando, a gente tem... Ah, vou te entregar o seu ()
	Amanda	Uhum.
	Andressa	A gente tem uma primeira pergunta aí, que é assim ó "em sua atividade de trabalho na universidade, quais dessas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?" Então todas essas letras aí...
	Amanda	Vou olhando e te falo né?
	Andressa	Exatamente. São dimensões que podem ou não estar no seu trabalho e aí no seu trabalho na universidade como um todo. Você pode ficar à vontade pra ler e... ficar bem à vontade.
	Amanda	Ok. Eu vou ter que pensar. () pensar
	Andressa	Pode. Pode pensar ((risos)) E se você não entender alguma coisa você pode perguntar também
	Amanda	Ok. A primeira então é atividade situada... é... Acho que... atividade em sala de aula, claramente é uma atividade situada, atividade na coordenação é uma atividade situada. A pergunta de trabalho na universidade, eu acho ela um pouco ambígua ((risos))
	Andressa	((risos))
	Amanda	Vocês estão querendo saber por todas as funções que estão arroladas dentro do meu perfil de trabalho na universidade? Sério?
	Andressa	Você pode escolher um que você mais...
	Amanda	Aham.
	Andressa	... te...
	Andreia	Que tá mais próximo...
	Andressa	Mais próximo
		ou que você acha que gostaria de destacar... enfim...
	Andressa	Ou você pode dizer dos outros...
	Amanda	Então né... porque... na atividade situada esses dois pontos em destaque são dois tipos de atividade situada?
	Andressa	Esses em negrito são... Os negritos que você tá diz?
	Amanda	Isso.
	Andressa	Negrito
	Amanda	"É pessoal e sempre única... ou impessoal"
	Andressa	Então... não, não é uma múltipla escolha. Você pode dizer de todos...

		Amanda	Entendi.
		Andressa	Entendeu?
		Amanda	Então... é pessoal e sempre única... Bom, isso em sala de aula normalmente, na coordenação... Impessoal... nunca é totalmente livre... as atividades são prescritas... Bom, na coordenação tem bastante isso, né, porque tem várias coisas que são meio roteiro né, não se desenvolve totalmente livre, tem um monte de atividade prescrita... Algumas, o coordenador nem sabe se existe, um dia você adivinha né, ou não.
		Andressa	((risos))
		Amanda	É... Hmm... Atividades de:: gestão e... tudo que tem a ver com participação em colegiados também né... Algumas delas são por conta da coordenação, mas outras não. Tipo... meio... eu estou na coordenação e só por conta da coordenação eu estou em cinco colegiados, eu acho... Né, então... fórum de licenciaturas, é... conselho de graduação... é... NDE... é... deixa eu lembrar porque eu esqueço... é, eu estou em umas duas ou três comissões
		Andreia	Uhum.
		Amanda	... por conta do conselho de graduação... Hmm-mm... Esses são só por conta da coordenação, se eu não tivesse na coordenação, eu não estaria em nenhuma dessas é... dessas tarefas, digamos assim.
		Andressa	Uhum.
		Amanda	É... mas depois... eu sou professora do PPG Linguística, então... eu participo do colegiado. Ah, não, mentira, eu participo de mais por conta da coordenação. Além desses...
		Andreia	Do conselho de unidade...
		Amanda	Conselho de unidade...
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Eu sou do conselho de unidade... Então é isso, por conta da coordenação, só essas. Por conta do programa de pós graduação, eu estou no PPG, então eu participo do colegiado do PPG. Por conta de ser professora, participo das reuniões de departamento. E:: de congregação, também, né. Bastante coisas. É, então, isso tudo é... associado a instâncias externas hierarquicamente superiores. Hm... Que mais... Bom, tem atividades que são associadas à vida acadêmica, tipo... eu sou parecerista de agências de fomento, né, sou parecerista do FAPESP, então isso também tem protocolo... enfim, protocolo demais, né, totalmente estruturado o tipo de tarefa que eu faço. É:: eu sou editora da Veredas, aí é mais livre, sorte.
		Andressa	((risos))
		Amanda	É... eu sou do comitê assessor da revista da ANPOLL também e eu faço pareceres para várias

			revistas como <i>ad hoc</i> , né? É... que mais... Tô pensando, assim, na minha lista de pendências
		Andressa	((risos))
		Andreia	((risos))
		Amanda	() que a gente não possui... ((risos)) Ah, não, eu sou vice-coordenadora do G.T. de psicolinguística também da ANPOLL, né? Isso eu tava esquecendo também.
		Andreia	Ei, Bia
		Amanda	Então, é... isso... isso tem mais a ver com a minha atuação na pós, né? Porque eu tô no grupo de pesquisa da ANPOLL que só tem como membro professores que são orientadores, que participam de programa de pós. Acho que é isso. Eu acho.
		Andressa	((risos))
		Amanda	Deixa eu ver se eu esqueci alguma coisa... hm... Bom... atividades de orientação está no ponto A, né? É menos impessoal, né, é bem mais pessoal, mais única, né? Hoje em dia eu estou sem orientandos de IC, eu desisti dos orientandos de IC depois que entrei na coordenação, porque eu tava com muitos orientandos de IC, com orientandos de mestrado e de doutorado, mais monitores e TP's da coordenação, e TPs do laboratório de psicolinguística... Ah, eu também sou vice-coordenadora do laboratório de psicolinguística, né, é... daqui. Aí eu desisti, então nos últimos dois anos eu nem submeti projeto, porque eu não podia mais orientar, né, eu ia mais desorientar do que orientar, então... Eu preferi ficar sem orientando de IC. E eu reduzi o número de orientações também do mestrado e doutorado. Eu tentei abrir só uma vaga de mestrado ou de doutorado, este ano eu acabei abrindo uma e uma, mas a minha ideia era só abrir uma ou de mestrado ou de doutorado para poder orientar de verdade, né... Eu acho que é isso.
		Andreia	E o quanto que essas atividades...
		Amanda	hm...
		Andreia	O quanto elas são situadas ou não, assim... como atividade situada, Amanda, assim...
		Amanda	Uhum...
		Andreia	É...
		Amanda	Contextualmente...
		Andreia	Alguma delas... É... Isso. Algumas delas são mais situadas e outras menos...
		Amanda	É...
		Andreia	Ou não...
		Amanda	São, são. A atividade de orientação, eu só dou orientação na faculdade. É, eventualmente eu dou orientação virtual ((risos)), né, então... por e-mail, por Whatsapp, é... mas as orientações propriamente ditas são, é... na minha sala ou numa sala aqui na faculdade. Atendimento de

			coordenação é na coordenação, ou nos corredores, ou na minha sala, mas é sempre aqui. É... todas as reuniões de todos os colegiados são todas situadas. Aula, situada também. Bom, as atividades de pesquisa, muitas são no laboratório, né.
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Só as atividades mais solitárias, do tipo pareceres de projetos, de pedidos variados né, ou de artigos, esse tipo de coisa, é que... que não depende de mais ninguém, né?
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Aí são situadas em casa.
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Não são situadas aqui ((risos)) Mas eventualmente eu acabo trabalhando aqui, então, na verdade a maioria das minhas atividades são aqui. Acho que é isso.
		Andressa	Uhum... Uhum.
		Andreia	Ok. Sim.
		Andressa	Aí você pode ir pro ponto B.
		Amanda	Hm... totalmente prefigurada pelo trabalhador ou pode ser parcialmente?
		Andressa	Pode.
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Pode... Porque assim, é... Até a atividade em sala de aula, ela, a princípio, quem toma as principais decisões sou eu, como professora, mas, obviamente eu tenho que seguir algumas questões que não dependem de mim. Então tem questões do tipo ementa das disciplinas, a bibliografia prevista no projeto pedagógico do curso, é... enfim, uma série de questões que são pré-determinadas, mas a princípio, digamos que eu posso tomar várias decisões com relação a isso. É... Orientação, também... Hmm... Pesquisa é prefigurada pelo próprio trabalhador, obviamente também dentro das restrições que a gente tem por conta do perfil da pesquisa e, enfim... trabalhar com seres humanos e tudo mais. Hmm... Tudo que envolve avaliação, né, é parcialmente construído pelo próprio trabalhador, né, porque a gente tem um roteiro de avaliação, a gente tem que considerar um conjunto de documentos... tô pensando nas avaliações para agências né...
		Andressa	Uhum.
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Mas se for também avaliação de textos e artigos, essas coisas, também tem que preencher formulários, e tem os pontos específicos que a gente tem que considerar. Hm... Não tem nada muito livre aqui não ((risos))
		Andreia	((risos))
		Andressa	((risos))

		Amanda	Hm... O que que é mais livre, que eu tenho que...
		Andressa	Qual dessas suas atividades que você acha que você é mais livre?
		Amanda	Nenhuma ((risos)) É... eu acho que as atividades de produção acadêmica são um pouco mais livres, mas mesmo assim é uma liberdade meio fajuta, porque, é... sei lá, eu tenho convite pra escrever o capítulo de um livro. Não é tirar da minha cabeça, né? Eu tenho que fazer seguindo as orientações e tudo mais. Ah, pode ser, se eu determino que vou escrever um artigo e depois eu vou ver pra onde que eu vou mandar, aí eu tenho uma certa liberdade, mas isso potencialmente não existe né, porque em geral a gente já faz com um perfil específico para um periódico específico. É... e até mesmo nesses casos, assim, a minha área é uma área muito...
		Andressa	((risos))
		Amanda	Então, a gente tem toda uma série de protocolos que a gente precisa seguir pra qualquer tipo de produção que a gente quer fazer, não importa se é livro, se é artigo, se é algo mais de divulgação. Tem coisas que são bem pré-fixadas que a gente não tem muita liberdade. Se eu furar a estrutura, não é muito comunicável a coisa, né. Então é isso. Qual é que eu acho, não sei, mais livre?... Hmm... Nenhuma.
		Andressa	Tudo bem ((risos))
		Amanda	É... Tô fazendo terapia aqui com vocês. ((risos))
		Andressa	((risos))
		Andreia	((risos))
		Amanda	Hmm... Posso passar pra frente?
		Andressa	Pode. Pode.
		Andreia	Sim, a hora que você quiser...
		Amanda	"Mediada por instrumentos simbólicos"... OK. Tudo, né! C, tudo... ((risos))
		Andressa	((risos))
		Amanda	Ah... Acho que não tem nenhuma atividade que não seja mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, porque basicamente tudo que eu faço, até o que aparentemente só depende de mim, na verdade nunca depende só de mim. Então, as coisas que eu faço fora da faculdade mas que têm a ver com a minha vida acadêmica, elas todas são pautadas por alguma outra instituição, alguma outra instância acadêmica também, né, então... tudo.
		Andressa	((risos))
		Andreia	Uhum.
		Amanda	"Interacional no sentido mais pleno do termo..." É... Aula, na orientação, acho que essas são as mais, mais () no sentido do termo. A coordenação também é muito interacional

	Andressa	((risos))
	Amanda	Muito interacional. É... mas talvez não tão interpessoal, mas ()
	Andressa	Uhum
	Andreia	Uhum
	Amanda	Não, mentira, a aula é menos interpessoal que a coordenação. A coordenação é mais interpessoal. É... interacional, acho que essas três são as principais, né. Coordenação, uma parte da coordenação né, porque as atividades de coordenação não são só o atendimento, né. Então tem toda uma parte da coordenação que não é muito interacional, mas a parte de atendimento é bastante. Aula, orientação. Acho que essas três são as mais.
	Andreia	Uhum.
	Amanda	Todas tem algum grau de interação com alguma instância humana ou não, mas propriamente, assim, no sentido mais pleno do termo, acho que são essas três. É... Interpessoal... envolve... uhum... É:: a coordenação, com certeza, aula também e orientação também, e... aí interpessoal, realmente, interação em várias outras instâncias eu realmente preciso interagir com outros indivíduos, então nesse montão de reuniões que eu costumo ter, também tem, mesmo com os ausentes, que são os que mais atrapalham. ((risos))
	Andressa	((risos))
	Andreia	((risos)) Exatamente.
	Amanda	Ah... Traço pessoal. Vamos ver... É guiada por modelos de agir específicos de cada ofício... historicamente constituída pelo coletivo de trabalho... hm... bom... com essa definição...
	Andressa	Você...
	Amanda	É:: assim, com essa definição, trabalho em sala de aula... cabe aqui né, tem modos de agir específicos do ofício. É:: a coordenação também, né, aí... tem uma transmissão desses modelos de agir... Eu recebi a transmissão via Aline, que era a minha predecessora. É... não é muito evidente, tem umas questões ali que, não, assim, não tá em lugar nenhum. Tá no RAG, um pouquinho, o quê que o coordenador faz, mas na verdade você não tem passo a passo... qual é o trabalho da coordenação.
	Andreia	Uhum...
	Amanda	Você vai descobrir qual é o trabalho da coordenação conforme as coisas vão aparecendo, né. Não tem check-list, o quê que eu tenho que fazer, quando que eu tenho que fazer, como que eu tenho que fazer... E tem algumas coisas que são meio misteriosas, que ninguém sabe muito bem se existe alguma forma certa de fazer ou não, aí cada um vai tentando criar.

	Andressa	Você tem... é... pessoas que foram... que são inspiração pra você? Pessoas que são modelos de agir, por exemplo... ()
	Amanda	Um pra cada... pra cada coisa? ((risos))
	Andressa	Não. ((risos)) É. Ou então você pode citar os... () mais assim. Porque... você citou a Aline, por exemplo, né...
	Amanda	Aham. Sim.
	Andressa	Você tem alguma outra... assim... você se inspira? Para você ser a profissional que você é.
	Amanda	Assim, a Aline é o meu modelo de coordenadora. Então, quando tem algum... oh, "foi assim que a Aline me ensinou... Eu sei fazer assim". Eu sei que depois de um tempo eu já fiquei um pouco mais à vontade, aí eu comecei a criar os meus próprios caminhos, né?
	Andressa	((risos))
	Amanda	... mas no começo era assim... "eu faço como a Aline me ensinou". Agora eu já sou mais transgressora. Eu faço umas coisas que a Aline não me ensinou.
	Andressa	((risos))
	Amanda	É... mas... assim... Na questão... Em outras questões, então, é... Os meus pais foram pesquisadores, então eu cresci na universidade. Pra mim, a vida acadêmica é a é a vida. Não é "a vida acadêmica", é a vida, ponto, acabou. E... eu sempre convivi na universidade, eu ia pro laboratório com a minha mãe, de criança, né... Então, para mim, todas essas atividades, né, da vida acadêmica normal, atividade de pesquisa, atividade de aula, de gestão é como funciona o mundo, né...
	Andreia	Uhum.
	Amanda	Então, assim... ter um modelo, porque eu já convivi tanto com tantas pessoas... mas, assim, na graduação eu tive professores muito bons, que realmente são eram inspiradores, continuam sendo inspiradores, né... pessoas muito sérias, muito respeitadas, muito respeitáveis, né, que faziam muito bem o que tinham decidido fazer, né. Inclusive de áreas que não tem nada a ver com as áreas que eu escolhi, mas, como modelo de pessoas que trabalham na academia foram super importantes
	Andreia	Uhum
	Amanda	É... Na pós-graduação, a minha orientadora de mestrado e doutorado, é uma pessoa extremamente competente. Embora, em várias outras dimensões não seja uma inspiração, nem um pouco ((risos))
	Andressa	((risos))
	Amanda	Mas como pesquisadora, como orientadora, ela tem muitas qualidades extremamente valiosas, né. Então, com certeza ela é um modelo. Minha co-

			orientadora que é é o complemento. Elas foram orientadora e co-orientadora de mestrado e doutorado, então o que uma não tem, a outra tem, então, juntando as duas eu...
		Andressa	((risos))
		Amanda	...sempre brincava que juntando as duas eu tinha a orientadora perfeita, né, porque é a parte mais humana, mais, assim... sensível, que uma não tinha, a outra tinha. Então, tava muito perfeito. Então, eu acho que todas essas coisas são importantes, não é só uma questão puramente intelectual.
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Eu acho que uma figura que seja só um referente intelectual ficaria faltando coisas que eu considero importantes
		Andreia	Uhum
		Amanda	pro... pro pacote, né. Então, assim, eu consigo dar valor a perfis diferentes, né
		Andressa	Uhum
		Amanda	Pessoas que são muito boas de gestão, pessoas que são muito boas dando aula, pessoas que são ótimas pesquisando. Dificilmente alguém é maravilhoso em tudo, né ((risos))
		Andressa	Sim... ((risos))
		Amanda	A gente tenta dar conta, mas é difícil fazer tudo. Então, acho que eu tive muitos modelos de pessoas que gostam e gostavam muito do trabalho acadêmico, né...
		Andreia	Uhum...
		Amanda	...globalmente, então... É...
		Andressa	Não... Já ()
		Amanda	Eu... Eu sou suspeita pra falar né, porque eu... nasci aí dentro, então...
		Andreia	Uhum
		Amanda	Mesmo quando eu era muito pequena, eu ia com a minha irmã pra faculdade, assistia palestras com ela... assim, coisas meio anormais pra minha idade na época ((risos))
		Andressa	((risos))
		Amanda	Mas pra mim eram muito normais. E eu convivo muito com os amigos dos meus pais, a minha irmã, então, assim, era aquilo. Era esse ambiente.
		Andreia	Uhm.
		Amanda	Então, nesse sentido, é... é difícil separar, né.
		Andressa	Uhum.
		Amanda	Hmm... mmm... Acho que o transpessoal já foi né?
		Andressa	Sim.
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Conflituosa... Legal...
		Andressa	((risos))
		Amanda	Bom, na coordenação sem dúvida, né... E, assim, na coordenação, oficialmente, a princípio, eu deveria receber todos os conflitos entre os

			alunos entre si, ou dos alunos com os professores deveriam passar pela coordenação. Não necessariamente acontece dessa forma né, às vezes vai direto pra ouvidoria, às vezes não chega pelo próprio aluno, às vezes pode chegar pelos professores, às vezes pode ter um professor que vem trazer um conflito. É... às vezes chega pela chefia... Então, assim, não é um fluxo unidirecional
		Andreia	Uhum.
		Amanda	E assim, ah, não, é só... porque a princípio seria isso né, a coordenação é o espaço para os alunos, e o espaço para os professores seria a chefia, né, então a gente teria essa... essa distribuição, mas a vida real não acontece...
		Andreia	Não é assim...
		Amanda	É... Às vezes isso é bom... que haja uma certa flexibilidade, às vezes é muito ruim.
		Andreia	Uhm.
		Amanda	Porque dá a sensação de que os próprios professores, por exemplo, não entendem qual é a estrutura, né, então, por exemplo, vem pedir para eu resolver coisas que são absolutamente fora da minha alçada e que eu não tenho nem poder para fazer nada né, questões que são da direção, questões que são até acima da unidade... e a mesma coisa com os alunos né, querem que eu resolva uma coisa que na verdade eles deveriam resolver com o professor.
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Que também não é para atropelar as instâncias né, mas... na coordenação, com certeza. Acho que o maior foco de conflitos é a coordenação. Hm... Particularmente, como professora, eu realmente só me lembro de alguma situação de conflito com alunos da pós-graduação. Mas com alunos da graduação não, assim, eu acho que os conflitos que podem haver existido, certamente devem ter existido alguma vez, eram resolvidos ali mesmo, né, então nunca foi necessário passar por outra instância. Mas obviamente pode ter conflito em sala de aula. Mas na pós-graduação eu lembro de ter havido conflito na primeira turma que eu tive de alunos da pós-graduação, que era uma turma enorme... aí foi ruim né. ((risos))
		Andressa	((risos))
		Andreia	((risos))
		Amanda	Foi. É... Conflitos entre colegas, também, existe. Mm... Eu acho mais fácil resolver os conflitos com os alunos do que resolver os conflitos com os colegas ((risos))
		Andressa	((risos))
		Andreia	((risos)) É, verdade...
		Amanda	É:: não necessariamente conflitos meus com os colegas, mas conflitos entre colegas, né...

	Andressa	Uhum...
	Andreia	Uhum...
	Amanda	Conflitos meus eu tento resolver, mas às vezes (). Então acho que... É... Tarefas principalmente de coordenação... e coordenação, gestão e gestão num sentido mais amplo né, de organização, questões mais burocráticas, acho que são as que trazem mais conflitos. E, é... na coordenação tem questões já mais interpessoais também, né? Mais conflituosas interpessoalmente. "Fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades"... Uhum... Dilemas intransponíveis... Caramba! Eu acho que até agora não encontrei nenhum dilema intransponível não...
	Andreia	Ai, que bom.
	Amanda	Assim, intransponível, né?
	Andreia	((risos))
	Amanda	Vamos ser otimista!
	Andreia	Verdade, né? ((risos))
	Amanda	Dá pra negociar sempre. Né, acho que é isso, acho que sempre dá pra negociar. Pode ser que você não tenha tudo que você queria nesse momento, mas você vai ter alguma coisa ((risos))É... fonte pra aprendizagem, acho que tudo.
	Andreia	Uhum.
	Amanda	Tudo tem fonte de aprendizagem. Obviamente que aí, é... não vão ser os mesmos tipos de conhecimento, não vão ser as mesmas capacidades, mas de modo geral, todas as atividades trazem algum aprendizado, nem que seja pra você saber o que não deve ser feito. ((risos))
	Andressa	((risos))
	Amanda	Nas próximas etapas ((risos)), né? Fonte de impedimento? Eu acho que a maior fonte de impedimento na maioria das vezes é falta de informação. Informações que não são claras, ou que não... informações que não existem, às vezes, né? Que você meio que tem que construir, né? Saber como fazer as coisas, se existe algum modo pré-estabelecido de fazer as coisas, ou não, que é esperado. Acho que isso o que mais atrapalha, geral. Mas no fim das contas, assim, se a ideia é que você vai aprender alguma coisa, você acaba aprendendo alguma coisa, né? Mas, assim, algo que realmente seja uma trava, fecha as portas, eu acho que não. Em geral, assim, tudo que eu já precisei descobrir, alguma hora eu consegui descobrir. Alguém deu uma luz, aí, pra tentar resolver.
	Andreia	Ok, uhum.
	Andressa	Tem alguma dimensão que faz parte do seu trabalho, mas que a gente não abordou aqui? Que você lembra. Não é obrigatório, é só se você...

	Andreia	((risos)) Nada é obrigatório.
	Andressa	Nada é obrigatório.
	Amanda	((risos)) () obrigatório?
	Andressa	Só se você sentiu falta de alguma dimensão.
	Amanda	É... Eu não sei, porque eu acho que essas instâncias que vocês separaram acabam cobrindo muita coisa, né?
	Andreia	Uhum.
	Amanda	Não... Não consigo lembrar de nenhuma que não esteja coberta ali, né.
	Andressa	Pode ir?
	Andreia	Uhum.
	Andressa	Então, a segunda parte, o segundo bloco, são as mesmas dimensões, o que muda... o que muda agora é só a pergunta. A pergunta agora é: "na atividade de trabalho dos egressos do curso de licenciatura em Letras Português da universidade, quais dessas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos". Então, agora dos alunos que são egressos daqui da Letras...
	Amanda	U-hum
	Andressa	... formados em Português. É... licenciatura português. Quais dessas dimensões você acha que poderão estar presentes no trabalho deles.
	Amanda	Eu acho que todas né. Obviamente vai depender, é... não basta ser egresso em licenciatura Letras Português da universidade pra necessariamente cair nessas configurações todas, né? Porque tudo depende do qual seja o caminho que... que esse egresso vai traçar, né?
	Andreia	Uhum...
	Amanda	Então, se esse egresso vai se inserir no mercado laboral e em que lugar no mercado laboral ele vai se inserir, se ele vai trabalhar numa escola, se ele vai, é... Bom, a princípio, se ele for só egresso da licenciatura, ele vai, provavelmente, se ele for dar aula, provavelmente ele vai trabalhar numa escola, né? Porque ele não poderia trabalhar numa universidade sem continuar estudando, né?
	Andreia	Uhum.
	Andressa	Uhum.
	Amanda	É... mas em que tipo de escola ele vai se inserir, isso obviamente vai trazer algumas mudanças, né? Mas a princípio eu acho que se a gente pensa em trabalho docente exclusivamente, deviam ter todas essas dimensões presentes. Em que grau, né, aí vai ser mais variável. Agora, se esse egresso, é... não for trabalhar, pelo menos não imediatamente, for fazer o mestrado, por exemplo... Também vai cair em todas ((risos))
	Andressa	((risos))
	Amanda	Vai... Eu acho que, basicamente, a partir do

			momento em que, é... as opções iniciais para esse egresso vão ser se inserir no mercado laboral ou dar continuidade aos seus estudos, ou se inserir num mercado laboral que não necessariamente seja... é... um ambiente escolar, né, mas sei lá, um ambiente editorial, por exemplo. Um ambiente editorial, por exemplo. No caso vocês estão perguntando Letras Português, então nem cabe um ambiente de tradução.
		Andreia	Uhum.
		Andressa	Uhum.
		Amanda	Poderia ser um ambiente editorial de revisão. Eu acho que... ().
		Andressa	Tem alguma que você queira destacar?
		Amanda	Hmm.... Bom, pode ser... hm... que certos ambientes, por exemplo, um ambiente editorial, talvez instâncias interpessoais possam ser menos marcantes do que num ambiente de sala de aula, né. Pode ser, não necessariamente tem que ser. É... Outras opções, né, de inserção laboral, eu acho que manteriam isso. Sei lá, pessoas que trabalham com sistema de avaliação, que não tão dando aula nem estão trabalhando no mercado editorial, mas tão trabalhando com avaliação. Tem um pessoal que eu conheci há pouco tempo que trabalha com produção de livros didáticos
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Então, é mercado editorial, mas não no sentido de revisão, mas de produção. Eu acho que aí entraria todas. Talvez, o trabalho como professor universitário seja o que mais distribui atividades em todas as dimensões. Querendo ou não, você acaba tendo que passar por todas elas. Agora, por exemplo, essa dimensão conflituosa, depende muito do perfil do professor universitário também... Então, se for um egresso que só atua na graduação, não exerce nenhum cargo... talvez a dimensão conflituosa fique menos evidente, né, do que pra alguém que tá num cargo de gestão...
		Andreia	Uhum.
		Amanda	... que aí, vai ter conflito todo dia, todo (), né? É... A questão B, por exemplo, "prefigurado pelo próprio trabalhador", se você trabalha, por exemplo, em questões editoriais ou em questões de produção de material didático, aí talvez seja bem menos possível você elaborar suas prescrições, né?
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Você vai ficar mais... amarrado por algo que não depende de você, né?
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Agora, mediação por instrumentos materiais ou simbólicos, eu acho que não dá pra fazer nada da

			vida sem isso, né?
		Andressa	((risos))
		Amanda	Interacional... Se você tiver um chefe, que seja, você vai ter... esse nível. Interpessoal também. Transpessoal, também, eu acho que não dá para fugir. Fonte de aprendizagem... tudo, né? E fontes de impedimento, aí vai variar, né? Fontes de impedimento, dependendo do ambiente em que esse egresso esteja inserido, pode ter vários. ((risos)) Mas aí acho que é bem variável esse qual... qual é esse perfil de egresso, que egresso é esse, pra onde ele foi?
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Sabe? Tem algumas opções. Talvez a gente não tenha tantas opções como outros cursos, mas tem um leque de opções mais reduzido. Mas... às vezes isso surpreende, de ver pra onde nossos egressos vão, né...
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Pensando não com cabeça de coordenadora, mas com cabeça de alguém que já foi egresso do curso de Letras, assim, eu já tive oportunidade de fazer coisas que nunca teria pensado...
		Andreia	Uhum
		Amanda	... que eu faria quando eu fui fazer Letras. Eu já fui contratada por um coreógrafo, por exemplo, pra dar aula pra ele, pra ele preparar sua próxima peça...
		Andreia	Uhum.
		Amanda	Porque ele tava fazendo isso em vários lugares do mundo e... enfim, basicamente eu fiquei ensinando linguística para um coreógrafo.
		Andressa	Uhum. ((risos))
		Amanda	Uma coisa totalmente inusitada, né? Eu já fiz entrevista pra trabalhar com questões de... é... era uma linguística de corpus, mas não declaradamente, né?
		Andressa	Uhum.
		Amanda	Assim, pessoal trabalha no Google, então, assim... a gente tem algumas possibilidades aí, e eu acho que dificilmente alguma dessas dimensões não vão aparecer em algum grau. Eu acho que é inerente ao... ao tipo de... conhecimento que a gente... utiliza para...
		Andreia	Uhum...
		Amanda	... trabalhar como egresso de uma licenciatura né, e é uma licenciatura ().
		Andreia	Ok.
		Andressa	Ok. Uhum. Pode terminar.
		Andreia	Vou encerrar então a gravação, a gente agradece muito à Amanda, o tempo, né, a disponibilidade, né.

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com o Antônio

	Andreia	Aí, já coloquei pra gravar...
	Antônio	Tá ótimo.
	Andreia	Então, entrevista com o professor Antônio, na faculdade de Letras, né, no dia vinte e cinco de setembro, e aí eu vou passar a palavra pra Andressa.
	Antônio	Entendi.
	Andressa	Então, eu... é... con... assim, reitero o que a Andreia falou, muito obrigada pelo seu aceite, a gente ficou muito feliz, é... e aí a gente teve que, por ser uma pesquisa de mestrado, é... recortar mesmo os professores que a gente ia é... escutar. E aí a gente selecionou um professor de cada departamento e também os professores que foram os meus professores.
	Antônio	Tá ótimo. ((risos))
	Andressa	É... e aí, essa... pesquisa, essa entrevista, ela é dividida em dois blocos. Então a gente vai fazer um primeiro bloco agora, e depois que você terminar esse primeiro bloco a gente faz o segundo.
	Antônio	Tá ótimo.
	Andressa	Eu vou te entregar esse papel...
	Antônio	"Brigado".
	Andressa	Tem uma pergunta aí, ó. "Em sua atividade de trabalho na universidade, quais dessas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos"? Então, todas essas letras que estão aí...
	Antônio	Uhum.
	Andressa	...são possíveis dimensões que podem ou não estar presentes no seu trabalho aqui na universidade. Você pode ler com calma, qualquer dúvida que você tiver e que você não for entendendo, você pode... perguntar, pode ficar bem à vontade, tá?
	Antônio	Aham. Tá ótimo. É... essa letra "a", por exemplo, já é bastante intrigante, né... Atividade situada... é... "ela sofre influência do contexto mais imediato e do mais amplo?" É, no meu caso, isso é... uma constante. Porque... eu sempre trabalhei na área de literatura, quando ingressei aqui na faculdade em oitenta e sete, como substituto ainda, foram quatro anos de professor substituto. E era uma época em que a literatura do país estava muito ligada aos acontecimentos sociais e... cujo fato mais importante era o fim recente do regime de exceção. É... eu me formei em oitenta e cinco, o regime... quer dizer, o regime terminou em oitenta e cinco, eu me formei em oitenta e seis, e logo entrei na docência. Então ainda tínhamos os ecos de... algumas medidas daquele período de

			exceção, que vigorava na universidade. E os professores novos que entravam, de algum modo, recebiam os embates, os influxos dessas medidas, mas tinha uma perspectiva de abrir a universidade para uma visão mais democrática.
		Andressa	Uhum.
		Antônio	Então todo o meu trabalho na área de literatura repercutia isso com toda certeza. Os autores que escolhíamos, os temas que abordávamos... Tudo era em prol de uma redemocratização do país, conseqüentemente aí a democratização da universidade. Até os livros que se escolhiam para os programas de época, eram claramente livros voltados pra ideia de uma crítica social do regime e para o processo de abertura e democratização. Isso aí foi inevitável.
		Andreia	Uhum. ((risos))
		Andressa	Uhum.
		Antônio	É... E logo depois, só pra... pra fechar...
		Andressa	Claro.
		Antônio	É... noventa e um, não, um pouco antes, isso aí em oitenta e sete. É... eu me engajei aqui num projeto que havia no Departamento de Letras, que era da área de Sociolinguística. Na época eu era coordenado por vários professores. Mário Roberto Zagari, professor Henrique Weitzel e a professora Núbia Pereira.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	E esse projeto, ele tinha duas frentes. Uma era mais linguística, e a outra era mais de Sociolinguística. E de qualquer modo, eram projetos que envolviam pesquisa de campo, foi quando eu comecei a fazer pesquisa de campo no interior do estado, junto a realidades socialmente muito precárias. Então, mais um ponto pra eu poder fazer com que o meu trabalho na universidade nunca ficasse restrito só à atividade acadêmica mesmo de sala de aula. Sempre teve muita pesquisa, é... de campo, e relacionamento com comunidades fora da universidade. É, a letra "b" também, né. É... o fato de ter inclusive essa relação constante com a realidade fora da universidade, me obriga muito a reelaborar os meus próprios métodos de ensino. E como a área de Literatura e a área que depois ficou sendo a minha área mais avançada, de Antropologia Social, embora o departamento não tenha uma área de Antropologia social, eu, de algum modo, me inseri nesses conhecimentos no meu campo de trabalho. Então, eu tenho que "tá" frequentemente reelaborando não só os conteúdos, mas testando também minha própria capacidade investigativa.
		Andreia	Aham.
		Antônio	Daí o contato com os alunos de anos e anos a fio

			me traz sempre essa necessidade de fazer alterações.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Uhum... PAUSA Ah, sim, né. A mediação dos instrumentos sociais, né, os materiais... simbólicos. É... é curioso, é... no início mais aqui da minha carreira, como coincidiu com esse período de redemocratização da universidade, a entrada de elementos de fora da universidade, ela foi mais intensa. Então, pessoas, é... linguagens, isso entre a década de oitenta e até o final da década de noventa, teve uma intensificação maior. Eu reconheço que, no final da década de noventa, a universidade entrou num processo de burocratização mais acentuado.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Então, isso afastou um pouquinho, né, aquele professor que gosta de um trabalho fora, com as comunidades, a gente se viu obrigado a um retorno à vida mais burocrática.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Isso eu senti bastante e escutei também de outros colegas, né... A gente tem uma ocupação contínua com... é... questões relativas à administração e à própria gestão do trabalho de docente. Isso tem se tornado um tanto quanto mecânico. E é um certo sintoma aí até mesmo dos caminhos que a educação vem tomando no país e fora nos últimos tempos, né. PAUSA. Bom, é, aí de novo, eu divido a minha carreira em duas partes, né. É... o meu trabalho foi mais interacional até o final dos anos noventa, com certeza, burocratizou-se muito na última década, mas agora, de um modo muito interessante, é... ele volta a ganhar esse aspecto interacional, né... Eu tenho feito contatos, entrado em grupos de trabalho, que têm sido, assim, muito ligados à relação da universidade com os espaços ao redor dela. Menos aqui em Juiz de Fora, eu tenho atuado menos aqui, mas sobretudo com outras universidades, né. Tenho colegas da UFMG, por exemplo, que têm lá, na Pós-Graduação, cursos, né, voltados pra... é... inserção dos chamados saberes populares na vida acadêmica.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Então, é um trabalho belíssimo lá no departamento de Antropologia da UFMG com quem eu tenho trabalhado...
		Andreia	Uhum.
		Antônio	...e ele implica em fazer essa interação entre o pesquisador acadêmico e as pessoas do meio rural, do meio urbano, é... populações indígenas. Então a gente tem produzido algumas coisas não só de... do ponto da observação teórica, mas temos a absorção desses saberes ()

			prática da sala de aula. PAUSA. É. A questão dessa interação interpessoal, ela é inerente ao nosso trabalho, né. A nossa área tá inserida no grande circuito das humanidades.
		Andreia	Uhum.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	E isso tá mais explicitado nos nossos livros de teoria, que a gente publicou ao longo dos anos, alguns que vêm saindo agora recentemente em reedição, e outros que estão por vir. Então, é quando você sabe que você é um sujeito social, mas escolheu um papel para desenvolver. E esse papel é o do pensador. Então, você tem que pensar a partir de certos modelos, que vão sendo alterados também, de acordo com a... com as regras sociais, né.
		Andreia	A professora Gomes é a Núbia Gomes?
		Antônio	É a Núbia. ().
		Andreia	Eu não cheguei a conhecê-la.
		Antônio	Isso. Isso. Ela... faleceu em noventa e quatro, né, noventa e quatro.
		Andreia	Eu entrei pra universidade em noventa e sete, na graduação.
		Antônio	Era um momento interessante na universidade porque, é... ali por volta de oitenta e seis, oitenta e sete, nós não tínhamos um sistema de pesquisa na universidade bem estruturado. Cada professor trabalhava de modo meio aleatório, com temas meio soltos. E aí houve um programa muito grande de investimento da FAPEMIG aqui na universidade. Então a FAPEMIG tem um papel importante nesse processo de articulação de linhas de pesquisa, é... de formação de especialistas, de criação de sistema de bolsas... E na Letras, particularmente, essa marca da FAPEMIG foi muito grande.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Tanto é que foi a partir dela, para vocês terem uma ideia, era uma época que nós não tínhamos nem formulário, por exemplo, de pesquisa. Um simples formulário com objetivo, tema, a duração da pesquisa, objetos envolvidos... até isso a FAPEMIG trouxe. E na época eram uns formulários grandes, né, ainda era tudo no mimeógrafo, então não tinha nem a base material da pesquisa. Então, esses professores, né, o Mário Roberto Zagari, já falecido, a Núbia Pereira Gomes, também já falecida, e o professor Henrique Weitzel, que ainda tá em atividade. Principalmente esses três, eles ajudaram, com esse programa de treinamento da FAPEMIG, ajudaram a criar, não é, um modelo de trabalho de pesquisa na área de Letras. No caso do Mário e do Weitzel, foram mais pra... aliás, tiveram três linhas, né. O Weitzel foi mais pela

			investigação folclórica, o Mário Roberto foi mais pela investigação linguística, ele tinha um projeto muito grande...
		Andreia	Do Atlas, né?
		Antônio	Do Atlas, né?
		Andreia	É.
		Antônio	É, o Atlas Linguístico de Minas Gerais, e a Núbia entrou mais pra área da Sociolinguística.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Que foi a vertente na qual eu me... é... ingressei depois.
		Andreia	O Weitzel, Andressa, é pai da Cristina Weitzel...
		Andressa	Ó!
		Antônio	Da Cristina Weitzel.
		Andreia	...recém aposentada lá do João XXIII.
		Andressa	Lá do João...
		Antônio	Isso.
		Andreia	((risos))
		Antônio	Ele é uma pessoa importantíssima nesse processo aqui.
		Andreia	É.
		Antônio	Então, eles começaram a criar uma cultura da investigação acadêmica, é... e com isso, nasciam as linhas de pesquisa, e junto com as linhas de pesquisa, todo aquele processo inclusive, é... burocrático, de como formular um projeto, cumprir prazos, treinar bolsistas, fazer a gestão dos recursos... Então, eles é que realmente implementaram isso aqui na faculdade, né. E eu tive sorte de trabalhar nessa etapa. Então, era um momento em que... a gente tinha uma relação muito grande, é... entre os professores da Letras, e também com Belo Horizonte.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Né... O pessoal da UFMG tem um apoio muito grande pra gente aqui.. É-é... A pesquisa em ciências humanas, se ela não tiver conflito, ela não é uma pesquisa de... de humanidades, né. Porque... a gente cria modelos de interpretação, cria teorias, pra um objeto que, na verdade, ele é sempre mutante. Então, você pode criar, é..., uma linha de investigação que funciona durante um bom tempo, mas inevitavelmente a própria realidade vai colocar essa investigação em xeque em algum momento. Então isso vai ter que ser alterado, né. Eu penso hoje, por exemplo, no próprio projeto que eu montei com a Núbia Pereira Gomes, que era um processo de investigação sobre as culturas populares rurais e... os mecanismos de transformação dessas culturas. Isso, nos anos noventa, funcionou de uma maneira que hoje, por exemplo, já não poderia mais... é... ter uma condição de

			funcionamento, né... Até meados dos anos noventa, a gente tinha uma ideia de trabalhar com a noção de isolamento dessas culturas populares rurais. Hoje, com as novas mídias, o conceito de isolamento mudou muito. Mudou muito.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Fisicamente as pessoas podem estar isoladas, tecnologicamente, não.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Então a gente teve que rever os processos de interação.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	É... até a década de... metade de noventa, por exemplo, fazer uma fotografia numa área rural era uma complicação, era um desafio. Né, eles ainda trabalhavam com filme, aquelas coisas todas. Hoje, as próprias pessoas de rurais, às vezes muito isoladas, já tão lá com os celulares, fazendo uma série de registros.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	E isso acaba interferindo, é, nos objetivos do projeto, no conceito de memória, e na própria noção de registro dessas realidades, né.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Então, o projeto, hoje, ele tá até um pouco parado, eu deixei um pouco de lado, mas caso volte, ainda tem que reconsiderar algumas perspectivas que tinham antes. E aí vão surgir conflitos. Evidentemente. Porque... as... pessoas hoje, de algum modo, têm um acesso muito maior a dados e... esse acesso a dados nem sempre significa relações de interação. Vão surgir mais diferenças, mais embates, mais confrontos... E como o nosso campo é um campo de valores sociais, eu trabalho muito com o sagrado, por exemplo... O sagrado é sempre um campo muito tenso. Né... Hoje a gente tem um vasto território aí de disputas pelo sagrado que na década de noventa era mais ameno.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Hoje evidentemente é muito mais tenso, mais complicado. E isso tudo vai pra pesquisa, né. Os registros vão pra lá, as anotações, não tem como.
		Andreia	É. Aham.
		Antônio	É... essa busca de outras fontes de aprendizagem. No meu caso, né, pela área da Literatura e pela área da Antropologia social, buscar novos dados é uma... é uma constante. Porque, como eu acabei de frisar agora, as teorias dão conta das realidades até um certo ponto, depois essas teorias entram num processo de refluxo, porque não respondem mais a essas realidades, e aí essa busca de novas metodologias, de novos pontos de vista, elas são

			parte inerente ao nosso trabalho, né. É quase que uma... uma perspectiva... metacrítica. A gente sabe que tá fazendo investigação, propondo análises, que já trazem em si um certo germe de... que vão ser ultrapassadas em algum momento.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Então a gente tem que atualizar muito isso. Só pra ter uma ideia, lá da pesquisa dos anos noventa, com comunidades negras no interior do país, por exemplo, nós tínhamos uma certa noção de comunidades isoladas que possuem identidades, e o estudo de caso era o forte do nosso trabalho. Hoje, com as novas mídias, essas comunidades tão se interligando. Então, entrou muito mais a necessidade de discutir o conceito de diáspora internacional. E isso te obriga a estudar não só essas comunidades locais, e as que tão fora do Brasil, as que tão em área urbana também... Então são novos elementos que vão surgindo, e isso te obriga a buscar outras forças de interpretação, outras teorias, né.
		Andreia	Uhum. 15:00
		Antônio	É. Há obstáculos também, né. Há muitos impedimentos, porque... a gente sabe que na área de ciências humanas, ao mesmo tempo que você produz informação e conhecimento, é... esse campo, ele é um campo de disputas, não só entre teóricos, porque há correntes teóricas que se confrontam. Pra compensar tem aquelas que interagem. É... há um dado muito importante hoje, que é a ascensão das vozes desses grupos que antes eram só objetos de pesquisa... muitos deles hoje se constituíram em sujeitos da pesquisa. E aí muitas vezes acontece de umas análises que foram feitas, que foram produzidas, né... há, por exemplo, no Rio de Janeiro, um núcleo de trabalho muito interessante, que mostra bem essa situação. Até os anos noventa, quando se fazia pesquisa, por exemplo, sobre comunidades negras em que se destacava o papel das mulheres, em geral, ele a mulher era uma espécie de adendo da comunidade. Então, tinha vários temas: sagrado, território, infância, violência... aquilo ali entrava como um tema a mais. Hoje você tem grupos de estudos que estão descolando o... as questões do feminismo desses outros temas...
		Andreia	Uhum.
		Antônio	...e () porque como a mulher participa de todas as áreas, na verdade, ela é o tema central, ela não é o tema agregado.
		Andreia	Uhum... Uhum.
		Antônio	Então, tem até uma pesquisadora do Rio que tem um trabalho muito interessante, tem um título

			<p>muito provocativo, né... Ela usa o vocabulário da...quela filha do Gilberto Gil, a Preta Gil, que faz umas postagens na rede, né... "Substitua isso por aquilo". Então, ela tem uma pesquisa que vai na seguinte linha, né... "Substitua a pesquisadora de fora da sua comunidade pela pesquisa do ponto de vista de uma mulher negra".</p>
--		Andreia	Uhum.
		Antônio	<p>É uma ironia, e aí os resultados vão ser completamente outros, né, porque... essas mulheres agora vão ser agentes do discurso, mesclando as acadêmicas com as mulheres de... de comunidades.</p>
		Andreia	Aham.
		Antônio	<p>Então, isso aí obriga a gente, de algum modo, a rever a própria postura. Eu tô algum tempo afastado da pesquisa de campo, então eu sei que hoje, se eu voltar, a questão de gênero do pesquisador hoje é central, e não era nos anos noventa.</p>
		Andreia	Uhum.
		Antônio	<p>Não era, né. Ser um homem pesquisador numa comunidade majoritariamente de mulheres, hoje pode ser um empecilho.</p>
		Andreia	Uhum...
		Antônio	<p>Né... Porque há uma disputa política, uma disputa pelo lugar de fala... Não tem mais aquela ideia de que o pesquisador não tem gênero, e isso tá muito marcado, né. E em alguns casos é impedimento mesmo.</p>
		Andreia	Uhum.
		Antônio	<p>Não é só ritual não. Porque antigamente, a gente, como homem, a gente não podia fazer pesquisa sobre certos assuntos...</p>
		Andreia	Uhum.
		Antônio	<p>...porque tinha o tabu da informação. Então, primeiro, é muito difícil pesquisar benzedeadas. Eu falava com os benzedores, com as benzedeadas, menos, porque elas não gostavam de passar... os saberes do sagrado pra um homem, era coisa entre mulheres. Então, era um impedimento, um tabu religioso, sagrado. Hoje, não, ele é ideológico, ele é de gênero.</p>
		Andreia	Uhum.
		Antônio	<p>As mulheres querem falar COM as mulheres, mais do que com esse discurso masculino, que, no campo da pesquisa, ele ainda é muito marcado, né.</p>
		Andreia	É.
		Antônio	<p>Os GRANdes nomes da pesquisa são muito os homens, né. Então as mulheres têm que inverter isso, e com justiça, têm que alterar esses lugares de fala, né.</p>
		Andressa	<p>É... tem alguma dimensão do seu trabalho, Antônio, que a gente não... colocou aqui, que</p>

			você gostaria de dizer...
		Antônio	É... eu acho que é... um perfil que... quando eu me formei em oitenta e seis, como eu comentei com vocês, né, a universidade tava se reconfigurando com um processo de redemocratização. Então, é... trabalhar com pesquisa nesse momento, embora você não tivesse tanta formalidade, as agências de fomento não eram muito bem estruturadas, o sistema de bolsas era muito precário... os tempos da pesquisa também eram muito aleatórios... Se isso era uma... uma questão que... muito fluída, por outro lado, havia um afã e uma vontade muito grande de estudar, entre aspas, o que fosse possível, o que fosse urgente, e tudo parecia urgente. Então, a gente acabava se... é... interessando por vários temas, é... simultaneamente. Foi o que me possibilitou, por exemplo, transitar com tranquilidade da área da Literatura Portuguesa, depois pra área da Teoria, e sair da Literatura pra Antropologia social.
		Andreia	Uhum...
		Antônio	Uma formação que hoje se faz menos, né... as pessoas estão voltando a se especializar. Então eu acabei fazendo um percurso que... na época a gente chamava de percurso, é... interdisciplinar. Essa palavra interdisciplinaridade era muito forte, muito forte. Nos an... final dos anos oitenta até final dos anos noventa. Então isso me deu a oportunidade de estudar den... vários campos dentro das humanidades, e que me deram uma visão de mundo muito pluralizada, né. Eu acabei fazendo mestrado em Literatura Portuguesa, depois o doutorado em Comunicação e Cultura, depois eu fiz um mestrado em Ciência da Religião, depois o pós-doutorado em Literatura Comparada, né, e depois fui pra uma outra área de estudo que era de Ciências Sociais... isso na época era uma formação normal, a área era muito ampla. E... às vezes... é... explicar isso... pra... a... o interlocutor de hoje, parece um pouco complicado, porque, de novo, né, o fim dos anos noventa foi valorizando a especialização, né. Aquela ideia de um certo recorte, pra você aprofundar em determinadas áreas.
		Andreia	Uhum. Uhum.
		Antônio	E... o diálogo parecia ser uma coisa... é... mais... prescritiva. Por sorte, eu acho que hoje, devido às demandas sociais dentro e fora da universidade, a gente tá começando a retomar esse eixo da pluralidade.
		Andreia	Uhum...
		Antônio	Né, os intercâmbios... eu sinto esses ventos

			soprando de novo, de uns dois, três anos pra cá, e isso me parece muito saudável.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Porque uma área como a nossa, sobretudo, né, e sobretudo com as novas tecnologias, ela tem muito a ganhar com esse processo aí de multidisciplinaridade, né, de interlocução... Há realidades novas a observar, então é preciso criar terminologias novas também, por a serviços diferenciados... Então, eu me sinto bastante bem nos últimos três anos por causa disso, né. Volta uma atmosfera que eu já conheci, e na qual eu me formei, e me sinto com relativa tranquilidade pra poder trabalhar, né...
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Isso é muito bom.
		Andressa	Podemos ir pro segundo bloco?
		Antônio	Fique à vontade. ()
		Andressa	Então, agora é essa folha aqui... posso pegar essa?
		Antônio	()
		Andressa	Então, as dimensões, né, essas letras que estão aí, são as mesmas. Agora a pergunta é diferente. "Na atividade de trabalho dos egressos do curso de licenciatura Letras Português da universidade, quais dessas dimensões estão presentes?"
		Antônio	Certo.
		Andressa	"Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?" Então, agora, você não fala do seu trabalho, você fala do trabalho dos egressos...
		Antônio	Isso... exato.
		Andressa	...formados em licenciatura... é... Letras Português.
		Antônio	É... É interessante... dos alunos com os quais eu lidei, já ao longo de... três décadas e um pouco, é... muitos que trabalharam comigo e ficaram mais próximos acabaram, de algum modo, é... () essa mesma estrada. Então, o que eu disse a meu respeito, de algum modo, se multiplicou depois em outros alunos, né. Há uma espécie de relação especular aí. Então essa questão, por exemplo, do... da influência do contexto... é... dos ex-alunos com os quais eu tenho mais contato, assim, que eu consigo acompanhar um pouco, eu acho que a grande maioria deles não pensa a produção de conhecimento fora das questões contextuais. É... o contexto, principalmente o brasileiro, né... são alunos que depois voltam pra... pra fora da universidade, vão trabalhar em realidades muito complexas... às vezes acabam retornando à universidade para os cursos de pós-graduação, e sabem que os contextos onde atuaram e onde vão atuar são determinantes pra formação de trabalho

			deles. Então é um pouco, já, a linha de pesquisa que eu tinha, de trabalho, que o grupo da minha geração também teve, né. O contexto, ele é muito importante pra valorizar o trabalho das pessoas.
		Andreia	Você destaca uma questão, Antônio... você considera o professor egresso um produtor de conhecimento?
		Antônio	Olha, com certeza. Eu acho que antes, até, de ele se fazer professor, é... quando os alunos chegam aqui, né, para iniciar o processo de formação formal, claro, já são portadores de conhecimento, de informações de diferentes naturezas...
		Andreia	Uhum...
		Antônio	Né, e... esse conjunto de conhecimentos que ele detém, no caso, sempre, daqueles que trabalharam comigo, sempre somou muito e () mais a minha área de formação. Por isso, eu sempre tive muita interação com alunos que têm essa visão de mundo. Quando saem da universidade, né, esse campo de conhecimentos que eles têm, ele tá ampliado, diversificado e aprofundado.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Então, muitos, depois, inclusive, vão atuar em outras universidades... tem muitos alunos nossos espalhados pelo país todo. Na minha área mais específica, os de Literatura, muitos hoje são docentes, também... têm orientação, têm carreira bastante consolidada. Então, acho que isso é possível quando a gente considera que... é... cada indivíduo, antes de entrar pra uma instituição formal de ensino, ele já é um sujeito portador de conhecimento. Ele vai ter acesso a uma outra modalidade que é essa formal, e que elas não têm que conflitar, muito pelo contrário, têm que dialogar, ver os pontos de relação... e isso só contribui pra gente ter uma visão mais humanista da... do meio em que a gente vive, né...
		Andreia	Uhum... Uhum.
		Antônio	Isso é fundamental... né. É... bom, é difícil acompanhar todos os alunos com relação a essa questão de como que eles vão reelaborar o próprio trabalho, né... A gente perde um pouco o contato, às vezes, em algumas circunstâncias. Daqueles com os quais eu tenho mais... é... contato, e tenho uma relação de proximidade, é... antes de serem, assim... educadores, formalmente pensando, são seres humanos muito... é... curiosos. Eu tenho ideia de muitas pessoas que continuam com processo de pesquisa, são muito inquietos... alguns mudaram de área de trabalho várias vezes... é... mudaram inclusive de curso... Então, isso significa que... é... são pessoas que não se acomodaram com uma

			formulação de aprendizado que tiveram aqui.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Claro que isso, às vezes, implica... é... uma perda de trabalho, uma redução de... de condições salariais... esse é um aspecto objetivo. Mas, em termos de produção de conhecimento, é... são pessoas muito inquietas em termo de busca de novas informações. E tem vários casos que eu poderia citar aqui, né... tem, por exemplo, um... uma ex-aluna nossa de quem eu gosto muito, que é a professora Camina do Vale. Ela é... contemporânea da geração do professor André Monteiro, é da geração dele. () tem a professora Elza, que tá no João XXIII, né ().
		Andreia	Uhum... uhum.
		Antônio	Aliás, é uma geração muito interessante, é... do André Monteiro, a professora Elza, a Camila do Vale, a Bárbara... Daibert.
		Andreia	É.
		Antônio	Então, é uma geração muito interessante de se pensar, porque... né, no caso da Camila, ela de formou em Letras aqui, foi pra Federal do Rio de Janeiro, fez doutorado em Literatura, depois foi pra Europa, sobretudo Portugal, teve toda uma formação humanista lá de novo, em segunda instância. Voltou pra trabalhar no Norte do Brasil com comunidades indígenas.
		Andreia	Uhum...
		Antônio	E, há dois anos atrás, ela elaborou um dos trabalhos mais importantes dos últimos tempos lá, que é um grande mapa de trabalho de mulheres numa vasta região do território amazônico. Então, ela pega o trabalho que essas mulheres fazem, em cada comunidade, e como que esse trabalho tá ligado à dimensão... da organização social, formação de valores, né, é... da consolidação de ideias políticas... Então, é uma cartografia muito interessante e interdisciplinar, que envolve universidade do Brasil e do exterior.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	E agora, há uns... quatro ou cinco anos, ela... se efetivou na Federal Rural do Rio de Janeiro.
		Andreia	Ah...
		Antônio	E faz um trabalho muito grande lá com alunos de periferia...
		Andreia	Uhum...
		Antônio	...da zona da Baixada Fluminense e tudo. Então, é um perfil, assim, de docente que tá sempre mudando de área, embora mantenha alguns eixos importantes, né. É uma pensadora das questões humanistas muito importante. Ela não é uma professora da grande mídia acadêmica, mas ela continuamente vem formando gerações, aí, de...

			pesquisadores também, né.
		Andreia	Essa geração é um pouco antes da minha.
		Antônio	É um pouquinho antes.
		Andreia	É... um pouquinho antes da minha.
		Antônio	Exatamente. Exatamente, é. E aí é bom que... e depois que...
		Andreia	É... é...
		Antônio	A gente lembra de algumas, né. Tem os nomes, né...
		Andreia	É... tem os nomes...
		Antônio	O seu caso é um deles, né.
		Andreia	É...
		Antônio	Você fez todo um percurso interno, agora voltou à universidade, né...
		Andreia	Isso... é...
		Antônio	...tá fazendo inter-relações, né?
		Andreia	É... é.
		Antônio	Por isso que a universidade pública, ela é importante.
		Andreia	É.
		Antônio	As pessoas até acham que ela é muito fechada, mas, claro, isso vai depender das áreas...
		Andreia	Uhum...
		Antônio	...e das pessoas que se conectam aqui. Ela tem muita porosidade...
		Andreia	Uhum...
		Antônio	Muita porosidade para as pessoas mudarem de posição ao longo da vida, né, do trabalho, né. É... conseqüentemente, de novo, né, é... essas gerações às quais eu me referi, () passou por todo esse processo de interação, de desenvolvimento interpessoal com o trabalho, né... a Camila é um exemplo muito importante dessa ideia de criar modelos pra agir, mas que se...
		Andreia	Sim.
		Antônio	...se renovam continuamente. Essa mudança que ela fez de área, né, da da Literatura Portuguesa pro trabalho de Antropologia com os indígenas no Norte país...
		Andreia	Uhum
		Antônio	...é um câmbio muito grande.
		Andreia	É...
		Antônio	Embora depois ela vá perceber relações também que são possíveis tratar, né... Ela, por exemplo, teve um... um... contato muito grande com o Eduardo Prado Coelho...
		Andreia	Uhum...
		Antônio	...que é o filósofo português mais importante do século XX. Aí, nas discussões que tinham com ele, as questões indígenas apareciam, por um viés do pensamento humanista. Quer dizer, é... Eles discutiam questões como... o fato de que os indígenas, hoje, pelo modelo de cultura que têm,

			eles são um grande repositório de equilíbrio, de estabilidade da... da cultura moderna... tema que tá na ordem do dia.
		Andreia	Tá na ordem do dia.
		Antônio	Na ordem do dia, né...
		Andreia	É... ((risos))
		Antônio	Então, ela já discutia essas coisas três, quatro anos atrás, né...
		Andreia	Ela está no curso de Letras lá, Antônio?
		Antônio	No curso de Letras, no curso de Letras, né.
		Andreia	Ah... uhum.
		Antônio	Uma pensadora, assim... que tem uma cabeça muito ágil, né, muito ágil. De novo, é... ela específica... esses alunos, né, ou ex-alunos, que agora já são autônomos... acabam tendo relações conflituosas com o meio de trabalho, às vezes, né... em algum momento, sofrem muito com esse crescente processo de burocratização da área da pesquisa, da universidade... que as pesquisas que fazem, elas não têm aquele resultado imediato, que pode ser contabilizado, né. Nós sofremos, aí, com os nossos questionários, né, com os Lattes da vida, essas coisas...
		Andreia	É...
		Antônio	Então com suas pesquisas com sociedades vivas, em movimento, a pressão de resultado, também, ela é sempre () imprevisível. Então, o conflito se dá muitas vezes com a instituição, que é muito rigorosa e burocrática diante de um trabalho que é... mais... aberto, mais... difícil de mensurar.
		Andreia	Comitê de ética é um deles, né?
		Antônio	Exatamente.
		Andreia	Essas tensões...
		Antônio	Com certeza, né.
		Andreia	((risos))
		Antônio	Então os conflitos são inerentes. Tem os conflitos internos, né... ela... a Camila hoje é um exemplo grande. Essa área de trabalho dela com populações indígenas, ela coloca na linha de frente dos confrontos mais recentes que a gente tá vivendo aí... que envolve não só ameaça, né, ao bioma, mas ameaça à coletividade das pessoas, mas ameaça pessoas individualmente. Então, ela relata muito essas questões todas, né.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	É... passam também pelo mesmo processo de ter que renovar as fontes de aprendizado, é... tem que atualizar sempre, né... a bibliografia, as pesquisas... Como hoje, por exemplo, quem lida com Literatura, mas... tá chegando () uma temática que... bom... sempre atravessou a história da Literatura Brasileira, mas com um viés muito diferente, né... que é a relação dos

			autores com a natureza.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	Então, a nossa herança é toda uma herança... do período da colonização, que é aquela lógica que tá lá na carta do Caminha, né...
		Andreia	Uhum...
		Antônio	A natureza tá disponível para a exploração... e a natureza é um objeto a ser idealizado. Então é muito mais a projeção do pensamento do homem sobre o meio natural. É... o que eles chamam de antropomorfização da natureza. Ela é o nosso espelho. Hoje já há toda uma discussão fora do país que vai trabalhar os grandes biomas, né, naturais como... é... entidades vivas e com autonomia de produção de sentido. Né... já se fala de todo um processo de comunicação entre as árvores, em certas categorias animais... E isso tá começando a chegar na nossa Literatura, e um nome importante disso hoje, é, inclusive um ex-professor nosso aqui, o professor Evandro, Evandro Nascimento.
		Andreia	Ah... eu não o conheci, mas eu lembro dele.
		Antônio	Pessoa muito... muito carismática.
		Andreia	Uhum...
		Antônio	Um grande pensador... muito refinado o pensamento dele... Ele tem publicado uma série de artigos sobre esse tema, né, de que a natureza não é retrato do homem. Ela tem as suas autonomias, inclusive produção de conhecimento. Isso tá nos livros de ficção dele e tá nos artigos que ele tem publicado recentemente. Então, esse tema com certeza vai mexer nas nossas linhas de pesquisa.
		Andreia	Aham...
		Antônio	Em algum momento isso vai tocar. Já há alguns professores trazendo esses temas, então a fonte de aprendizagem, ela... é... permanente, a renovação dela. E esses alunos, esses egressos, muitos deles acabam também... trazendo essas temáticas, que às vezes a gente tá um pouquinho atrasado em relação a elas, né.
		Andreia	Uhum.
		Antônio	É só questão de checar. E a universidade às vezes tem ouvido muito esses alunos. A gente tem ficado até muito preocupado, porque... nós criamos, aí, na última década, um espaço muito grande pra ouvir os alunos... as demandas pessoais ou das comunidades de onde vinham. E agora a gente tá preocupado com um certo fechamento a essa demanda... e burocratizar, e reduzir, né... a ação do pesquisador, do professor, limita também a escuta a essas demandas dos alunos que vão chegando.
		Andreia	Uhum...
		Antônio	Mas, por enquanto, a gente ainda tem um resíduo

			considerável desses egressos que estão conseguindo falar das próprias experiências, né. Isso é um fato que dá pra cultivar ainda.
		Andressa	Então... tem alguma coisa que você gostaria acrescentar nesse trabalho... que a gente não... abarcou?
		Antônio	São muitas coisas porque o trabalho docente, ele é muito novo... ((risos))
		Andressa	((risos))
		Antônio	A gente não tá muito acostumado a... a fazer essa reflexão sobre o próprio fazer da gente. Você se envolve num fluxo de... de ocupações tão grande, e raramente você se olha de fora para saber o lugar que você ocupa na instituição. E isso, eu acho que é importante fazer isso. Porque... a gente respira o que a sociedade também respira, né... e as transformações dos últimos tempos são muito bruscas, não só pro país, mas fora também, e a universidade é uma espécie de... é... pele que repercute tudo, né. O que bate lá fora faz tremer a gente aqui dentro também. Então, eu acho que é importante, né, que os professores se escutem mais, repensem seus próprios procedimentos... A universidade ela ainda é, no mundo, espaço de democracia, em qualquer país aonde você vá, a universidade dá oportunidade de pensar questões que às vezes, no ambiente de trabalho fora, não é possível... Ela te dá elementos importantes... é... () a questão do tempo. O tempo hoje é uma matéria caríssima na nossa época, né. As pessoas nunca têm tempo, tão sempre saturadas. Aqui, por mais que você esteja saturado, mas há momentos em que, mesmo trabalhando, é um tempo de reflexão, são seminários, são simpósios, é... são os encontros e congressos. Então, você tá lá, trabalhando, mas é um tempo especial pra refletir sobre a própria função da universidade na sociedade. Então, é um espaço que tem que defender muito. E não é só por questão política, não, por questão humanitária também. Né... Eu acho que as sociedades modernas, sem as universidades, elas perderiam um espaço enorme de construção de valores democráticos, né. Então, eu acho que é importante a pesquisa por isso, porque nos recoloca nesse lugar de... pens... de quem pensa a própria ação, né, e não fica só agindo o tempo inteiro ((risos)) ().
		Andreia	Isso dá epígrafe, né ((risos))
		Andressa	() epígrafe ((risos))
		Andreia	A Andressa gosta muito de epígrafe, sabe? ((risos))
		Antônio	() ((risos))
		Andressa	Então, muito obrigada...
		Andreia	Aham.

	Antônio	Eu agradeço vocês. Espero ter ajudado, né.
	Andreia	Nossa... que aula, né? ((risos))
	Andressa	É... É uma aula... ((risos)) É uma aula!

APÊNDICE E - Transcrição da entrevista com o Eduardo

	Andreia	Entrevista com o professor Eduardo no dia dezanove de junho de dois mil e dezanove e aí eu passo a palavra para a Andressa para ela explicar um pouco dos procedimentos.
	Andressa	Então, não é uma entrevista como eu acabei de te dizer, que eu vou ficar te perguntando, é:: essa folha aqui primeiro que aí tem uma pergunta que é "em sua atividade de trabalho na Universidade, quais destas dimensões estão presentes?". Então, tem vários blocos aqui, você pode ter um tempo para ler, pode ficar a vontade, e aí você vai nos dizer se essas dimensões, o que você entender dessas dimensões, se fazem parte do seu trabalho aqui na universidade. Se sim, se você puder nos dar um exemplo, puder nos explicar também será muito interessante.
	Eduardo	Eu tenho que entender o que é cada coisa.
	Andressa	Sim, pode ficar a vontade.
	Andreia	E pode perguntar também.
	Eduardo	"Atividade situada, sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo", eu não entendi exatamente o que é isso, atividade situada o quê? A minha prática?
	Andressa	Isso
	Andreia	Uhum
	Eduardo	Esse contexto mais imediato é o quê? A universidade mais ampla que a sociedade?
	Andressa	Pode ser, é uma interpretação possível.
	Andreia	Sim, uhum, as salas de aula...
	Eduardo	Tá, então eu só vou passar por todas que depois eu respondo.
	Andressa	Tá
	Andreia	Sim
	Eduardo	"É pessoal e sempre única, engaja em todas as suas dimensões", o que será que quer dizer isso? Ah, isso aqui é uma alternativa?
	Andressa	Não, é para você dizer mesmo, todos esses que estão em negrito são dimensões.
	Eduardo	Ok, vamos lá. Primeiro eu só vou entender...
	Andressa	Tá
	Eduardo	"Engaja em todas as suas dimensões", dimensões do trabalho docente?
	Andreia	Isso, o seu trabalho aqui na universidade, tá vendo? Em sua atividade de trabalho na universidade, quais dessas dimensões estão presentes?
	Eduardo	Tá, que essa dimensão aqui para mim está vago, dimensão da minha prática...
	Andressa	Pode ser
	Andreia	Uhum
	Eduardo	Ou dimensão do meu lugar institucional, por exemplo?

	Andressa	Os dois cabem
	Eduardo	Tá, é bem vago, né?
	Andreia	Isso
	Andressa	É
	Eduardo	A ideia é ser vago mesmo, para ver o que vem
	Andreia	Exatamente
	Andressa	Exatamente
	Eduardo	"Impessoal, não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores", se isso se aplica ou não e porque, né?
	Andressa	Exatamente
	Eduardo	"Prefigurada pelo próprio trabalhador, reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo. Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, apropria-se de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social. Interacional, no sentido mais pleno do termo. Interpessoal, envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes", transpessoal eu acho difícil de entender o que é isso... "Guiada por modelos de agir, guiada por "modelos do agir" específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho", não sei o que é isso.
	Andreia	Você teve é: no sentido de passar de pessoa para pessoa, a sua prática, a sua atividade profissional aqui na universidade...
	Eduardo	Tem a ver com uma certa herança de prática
	Andreia	Exato
	Andressa	Isso
	Andreia	Exatamente isso
	Andressa	Aham, se você tem algum modelo...
	Eduardo	Entendi
	Andreia	"Herança de prática" isso é muito bacana, né?
	Andressa	Aham, muito bonito, né?
	Eduardo	((risos)) Tá, "fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades", tá ok, tá bom, acho que dá para começar a responder ((risos))
	Andreia	((risos))
	Andressa	((risos))
	Eduardo	Então, vamos lá, tentando responder aqui de forma bem ampla e bem espontânea mesmo
	Andressa	Uhum
	Eduardo	É::: "em sua atividade de trabalho, quais destas dimensões estão presentes?". No item A, atividade situada, eu acho que essa é uma dimensão presente no trabalho. Em que medida? Por exemplo, se eu imagino que o lócus primário de atuação do professor é a sala de aula, esse contexto da sala

			de aula é determinante da eleição de determinadas práticas.
		Andreia	Uhum
		Andressa	Uhum
		Eduardo	Então, nem sempre, por exemplo, um determinado conteúdo, um determinado programa, consegue ser é::: oferecido do mesmo modo em contextos de sala de aula diferentes
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Ainda que exista uma normativa que me imponha um cumprimento de um programa, esse programa depende da influência desse contexto.
		Andressa	Uhum
		Eduardo	É::: "é pessoal e sempre única". Bom, eu tenho dificuldade de entender esse item, mas se eu compreendo que a prática do professor ela é sempre plural, porque para além da dimensão científica, por exemplo, existe uma dimensão propriamente científica, metodológica, que diz respeito da maneira como aquele objeto deve ou pode ser tratado...
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Mas existe uma outra dimensão que é, por exemplo, interpessoal, ou seja, o modo como a interação com esses alunos acontece favorece ou não a abordagem desse objeto científico. Então, além dessa dimensão científica, há uma dimensão interpessoal.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Há momentos, por exemplo, em que uma turma não oferece um grau de empatia necessário para que haja uma comunicação satisfatória e se não há essa comunicação satisfatória, não há ensino e aprendizagem.
		Andreia	Exato
		Eduardo	Então, essa dimensão interpessoal é uma dimensão que eu tenho que levar em consideração
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então, assim, se há uma forma de engajamento, talvez não tão consciente quanto é a forma de engajamento no que diz respeito à dimensão científica, porque isso a gente é treinado de forma mais ostensiva. Agora, a dimensão interpessoal a gente se engaja também, a gente procura, ainda que de forma leiga, ainda de que forma intuitiva, mas há uma espécie de engajamento também, eu pelo menos procuro. Vamos ver se há outras dimensões... Há uma dimensão, por exemplo, política da sala de aula
		Andreia	Aham
		Eduardo	Então, é interessante que não dá para você ignorar o fato de que a sala de aula é uma parte da sociedade e essa sociedade está sendo atravessada por questões de ordem política, social, econômica que de certo modo encontra um

			<p>lugar também na sala de aula. Então, veja o meu caso, sou professor de línguas antigas, pode parecer até bastante é:: alheio a esse objeto a discussão de questões sociais, por exemplo, se um aluno meu é:: apresenta uma dificuldade porque ele perdeu um emprego, isso pode parecer uma coisa alheia ao ensino de latim ou de grego, mas na verdade isso interfere na minha prática do professor. Isso eu dei um exemplo social e econômico, mas também político no sentido mais amplo, então no contexto que a gente tem, por exemplo, uma eleição presidencial, como foi no ano passado, em que você tem como um dos seus motores é:: a proliferação de notícias falsas e de informações irracionais, é claro que durante a minha prática profissional eu consigo estabelecer pontes para compreensão desse mundo...</p>
		Andreia	Uhum
		Eduardo	<p>Então, assim, é pessoal e sempre única? Eu acho que sim, seu eu me engajo em todas as dimensões? Não sei, mas certamente é: eu, se eu me coloco pensando sobre a minha prática, eu acho que há mais de uma dimensão que eu me engajo sim, sabe? E não tem como não ser.</p>
		Andreia	Sim
		Eduardo	<p>Impessoal, é::: se eu sou totalmente livre ou se as tarefas são prescritas, né? Veja, eu entendo que a impessoalidade é um dos valores do funcionalismo público, então um servidor público precisa exercer sua função com impessoalidade, por outro lado é::: no que diz respeito a prática docente, até porque envolve todas essas dimensões que eu comentei antes, uma impessoalidade absoluta é impossível, então não dá para eu ser inteiramente impessoal porque o trabalho dentro de sala de aula não é um trabalho mecânico, não é um trabalho técnico no sentido, entre aspas, no sentido de que eu vou lá executar uma tarefa e essa tarefa uma vez executada pode ser executada de igual maneira por outra pessoa em outra condição, como os contextos são únicos, os professores que ocupam esses lugares também desenvolvem de maneira única, mesmo que eu pegasse duas turmas da mesma disciplina, ainda assim aquele conteúdo não seria dado da mesma maneira.</p>
		Andreia	Uhum
		Eduardo	<p>Então, assim, totalmente impessoal não é, se eu estou entendendo impessoalidade como isso, agora, não é também inteiramente livre, eu não acho que o ofício do professor é:: prescindir de determinados princípios que são exteriores a essa prática docente, princípios tais como está preconizado nos documentos oficiais da educação, a começar pelo projeto pedagógico do curso, então</p>

			se há uma ementa, se há um programa, se há um objetivo para aquela disciplina, então de certa maneira eu me vejo filiado a uma contingência de seguir aquilo dentro dessa personalidade porque aí eu acho que essa inobservância inteira de qualquer regra gera um casuismo que, na minha opinião, não é favorável ao processo de ensino e aprendizagem de formação profissional.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então são as duas coisas que eu vejo. "Prefigurada pelo próprio trabalhador", é:: veja, "reelabora as prescrições", eu acho mesmo que o quantitativo de prescrições que se impõem ao meu trabalho não é grande, eu acho que é pequeno, se a gente parar para pensar, eu tenho muito mais liberdade do que restrição no meu trabalho. Então, é:::, acaba que por isso, veja, tirando esses grandes documentos da educação, determinados modos de agir que eu tenho que adotar por estar dentro de uma instituição, coisas que estão dentro, nada mais do que a ética do servidor público, por exemplo, é::: eu, Eduardo, pessoalmente, acabo reelaborando e produzindo novas prescrições, mas isso se aplica a mim, tá?
		Andreia	Uhum
		Eduardo	É::: eu sou uma pessoa particularmente metódica, então eu costumo elaborar determinados conceitos, que eu julgo pertinentes, com relação, por exemplo, à avaliação, com relação, por exemplo, ao modo de considerar as solicitações dos alunos, como que eu devo agir diante dos alunos, diante das solicitações deles, por exemplo, a respeito de frequência, por exemplo, a respeito de reconsideração de notas, então eu elaboro princípios que não são normatizados pela universidade, mas são princípios meus que eu sigo, é: em geral, eu tendo a compartilhar esses objetivos com os alunos, em geral eu tendo a negociar com os alunos esses princípios, mas é::: sim, eu prefiguro esse modo de agir, o que não significa que eu não mude, já aconteceu de eu mudar alguma prática... "Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos", é: bom, é::: no meu caso, como sou professor de um curso de Letras, eu lido com linguagem, então a minha prática necessariamente é mediada por instrumentos simbólicos, a linguagem é um instrumento simbólico, né? Então, eu lido, por exemplo, com textos mesmo numa aula é:: de língua cujo objetivo é explicar alguma particularidade do sistema linguístico, e mesmo se tratando de um sistema linguístico não mais produtivo na nossa época, afinal de contas eu estou ensinando uma língua clássica, mas mesmo nesse caso é

			impossível eu prescindir, por exemplo, da literatura...
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então, o ensino de latim é sempre mediado pela literatura latina e o ensino de grego é mediado pela literatura grega. Então, assim, no sentido mais amplo, a minha prática é mediada por um material simbólico, por um sistema, por um conjunto de textos literários, mas eu entendo que para além da sala de aula existem outros é:: instrumentos simbólicos, né? Estou tentando aqui pensar, por exemplo, "disponibilizados pelo meio social"...
		Andreia	Há outros artefatos presentes ali na sua dinâmica de sala de aula? De que mais você utiliza?
		Eduardo	Pois é, artefato em que sentido assim de artefato?
		Andreia	Objetos de trabalho, objetos do seu trabalho. Quais outros objetos perpassam ali as suas aulas?
		Eduardo	Muito boa pergunta, é:, nas minhas aulas é::: eu não me aproprio é::, talvez, de todos os potenciais artefatos que hoje poderiam ser aliados ao ensino
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Eu utilizo eventualmente alguma tecnologia de informação, por exemplo o Power Point, mas isso não é uma prática corrente
		Andressa	Uhum
		Eduardo	Eu uso, por exemplo, o Power Point para levar alguma imagem, algum vídeo, mas isso é mais esporádico na sala de aula. Eu tendo a mobilizar os alunos nas redes sociais, é:: não tanto redes sociais como o Facebook e coisas assim, mas, por exemplo, eu me comunico com os alunos através de e-mails e recentemente eu aderi ao Google Classroom, por exemplo, para trazer algum material complementar a sala de aula.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	É:::, mas não muito mais que isso, então assim tirando internet, tirando esses instrumentos mais técnicos ligados, por exemplo, à projeção, eu não uso muitos materiais simbólicos não, além do texto, além do diálogo com os alunos não.
		Andreia	Perfeito
		Eduardo	Tá?
		Andressa	Uhum
		Eduardo	Interacional
		Andreia	Se você achar em qualquer momento, Eduardo, que você já mencionou algumas dessas outras dimensões aí, ok, sintá-se a vontade para transitar nesse roteiro aí, tá?
		Eduardo	Tudo bem. Eu acho que já comentei alguma coisa sobre essa relação, essa interação com os alunos...
		Andressa	Uhum

		Eduardo	Acho que a única coisa que eu acrescentaria é que essa interação, ela, na minha compreensão, ela é central no processo de aprendizado, na minha compreensão. É curioso que eu percebo que o modelo tradicional de educação não favorece esse aspecto interacional, a começar pela disposição das cadeiras na sala de aula... É::, em algumas disciplinas, nas quais eu considero mais fundamental esse aspecto, eu solicito os alunos se organizarem em círculo e eu noto que os alunos têm dificuldade em adotar essa nova configuração física, física, muito mais então o resultado que ela deveria promover que é a verdadeira interação. Então, assim, eu acho que a interação é central para o processo de aprendizado, eu tenho dificuldade em promovê-la de forma plena nas salas de aula e vejo também uma dificuldade da parte dos alunos.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	A impressão que eu tenho é que parte dos alunos, até por não estarem habituados a esse modelo, sente mais difícil esse modelo quando estão na universidade, então eles acabam preferindo o modelo mais tradicional, é isso que eu percebo. Por outro lado, como eu dou aula para turmas pequenas, isso é um elemento que favorece esse aspecto, mesmo que os alunos decidam sentar de forma mais tradicional, acaba que depois de certo tempo no curso, os alunos começam a interagir.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	"Transpessoal, guiada por modelos do agir, bem, isso aqui é uma questão muito interessante, eu me decidi ser professor por isso na verdade, eu sempre tive modelos de professores para mim, eu me lembro que quando eu estava na sétima série do ensino fundamental, eu decidi que eu faria Letras ((risos))
		Andreia	Ah ((risos))
		Eduardo	Ou seja, é uma coisa tanto quanto precoce, assim, hoje eu vejo.
		Andreia	É: ((risos))
		Andressa	Sim ((risos))
		Eduardo	E eu me decidi porque eu queria ser professor e eu queria ser professor por causa dos exemplos dos professores que eu tive.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então, é::: eu acho que essa dimensão transpessoal, ela perpassa até o que eu poderia chamar de uma vocação para o magistério, ou seja, foi por conta de modelos de professores que eu decidi me tornar professor, né? Eu não imaginava que eu seria professor da universidade, não imaginava que seria professor de latim, mas eu quis ser professor naquele momento. Isso, assim, eu fiz esse comentário, digressão, para falar que

			eu acho essa dimensão uma dimensão que existe.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	<p>Por outro lado, se eu observo de forma específica como hoje eu ensino, pelo menos as disciplinas que eu ensino, e como eu fui ensinado essas mesmas disciplinas na faculdade de Letras, aí eu vejo muita diferença, eu vejo, embora eu tenha uma relação de bastante respeito com esses professores que eu tive aqui na faculdade de Letras, é de admiração mesmo, mas eu acho que há muita diferença. No caso específico, eu não sei se é de relevância para a pesquisa de vocês, da metodologia de ensino de línguas clássicas, que se insere dentro da metodologia de ensino de línguas estrangeiras, nos últimos dez anos houve muita mudança. Então, o ensino de línguas clássicas, como eu tive e como hoje é oferecido, é muito diferente. Na época que eu estudei latim, por exemplo, na universidade, era um modelo de ensino totalmente baseado em gramática e tradução, a aula é a gramática, então "hoje a aula é a terceira declinação", hoje é completamente baseado em textos e baseado na cultura clássica, então a aula é Eco e Narciso, a aula é Filamo e Balkis, a aula é Minerva e Arachine, então é:: essa mudança metodológica que acontece na subárea em que eu atuo nos últimos dez anos implica uma mudança de prática muito relevante que eu percebo no ensino de línguas clássicas, mas há sim determinados modelos sim, talvez não no aspecto metodológico propriamente dito, que eu acho que aí há uma diferença, mas no aspecto ético eu acho que tem, acho que mantém o modelo ético, mas não na dimensão metodológica do trabalho. "Conflituosa, faz escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas", essa daqui realmente existe mesmo porque mesmo que você planeje, eu sou uma pessoa ligada ao planejamento, eu sou metódico, como eu falei e tal...</p>
		Andreia	((risos))
		Eduardo	Mas mesmo que você planeje, há muitas surpresas no meio do caminho. Então, vamos começar de trás para frente, primeiro os artefatos, não é uma ou duas vezes que você planeja uma aula que você vai levar, por exemplo, um vídeo e aquele vídeo não funciona.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então, é:: você depois de um certo tempo de magistério, você desenvolve um () de como substituir determinadas atividades, né? É:: escolares, acadêmicas, diante de imprevistos como esse, mas isso é o de menos na minha opinião, esses conflitos ligados a artefatos, a tecnologia

			e tal. Diante dos próprios acontece também, é:: já aconteceu de eu planejar determinada atividade e eu perceber a turma, por exemplo, cansada...
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Ou então a turma é::: na véspera de uma prova de outro conteúdo, em que aquilo não poderia ser produtivo, aqueles conteúdos, porque os alunos não estavam concentrados suficiente. Então, esse tipo de relação, por isso que eu acho que a relação entre professor e aluno é central no processo, porque você só percebe isso se há uma relação, porque se não há essa relação, se você adota sua prática de maneira mecânica, a tendência é que você aplique o seu conteúdo mesmo sem perceber essas demandas, porque para o aluno ter também a liberdade de dizer, é preciso que exista esse tipo de relação. É::: "diferentes vozes contraditórias interiorizadas", quando eu li isso, eu pensei em outra coisa que agora me escapou, se eu me lembrar, eu volto, tá?
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Tinha uma questão que eu queria comentar sobre isso, mas eu não me lembrei, eu me esqueci agora. "Fonte para a aprendizagem", veja é::: se essa pergunta diz respeito ao produto da minha prática, se essa prática minha representa uma fonte de aprendizagem de novos conhecimentos para mim?
		Andressa	Para você.
		Eduardo	Se representa para mim uma fonte de aprendizagem, se a minha prática representa uma fonte de aprendizagem? Representa. Representa, por quê? Primeiro que na universidade, no curso de Letras de uma universidade, os objetos acadêmicos ligados às disciplinas não são estáveis, não há uma estabilidade no sentido de uma completude de um conteúdo dentro de uma disciplina. Então, não é verdade que o professor domina inteiramente aquele objeto...
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então, é claro que cada momento que o professor se vê diante daquele objeto com aquela turma há um novo aprendizado decorrente dessa relação e dessa prática...
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Há uma aprendizagem relacionada às mesmas disciplinas, tipo assim, cada vez que eu dou uma disciplina, como Latim I, há um novo aprendizado e há o aprendizado relacionado também aos novos objetos porque no curso de Letras os professores, se quiserem, são é::: desafiados a assumir disciplinas diferentes.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então eu vou dar um exemplo, é::: com as práticas, é::: como um dos componentes da formação

			de professores, a faculdade de Letras como um todo teve que se pensar em oferecer conteúdos disciplinares de caráter prático para a formação de professores, as chamadas oficinas...
		Andreia	Uhum
		Eduardo	E essas oficinas, por exemplo, há as oficinas de estudos clássicos, quando você ingressa na universidade na cadeira de línguas clássicas, você não pensa exatamente em dar esse tipo de conteúdo, mas uma vez que ele se impõe como parte de formação daqueles alunos e você se entende como formador, né? Então, você pode ser desafiado a desenvolver esse tipo de conteúdo, então quando eu fiz isso, todas as vezes que eu ofereci oficinas, por exemplo, foi um momento de aprendizado coletivo com os alunos...
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então, isso é um exemplo, mas há também determinadas disciplinas mais avançadas, eletivas, que também significam fonte de aprendizagem, aliás, eu particularmente sempre gosto de variar um pouco, a maior parte dos professores fazem isso na verdade, mas eu sempre acabo em algum momento pegando conteúdo diferente para poder aprender mais.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Agora, "fonte de impedimento para aprendizagens", eu não acho que o meu trabalho é uma fonte de impedimento para aprendizagens não, ao contrário eu acho que o meu trabalho, entre todos os trabalhos possíveis, é um dos que mais são propícios à aprendizagem, eu compreendo que existe, por vezes, uma certa sobrecarga sobre o professor no que diz respeito a determinadas tarefas de cunho administrativo, portanto de cunho técnico, eu já tive em posição de ter cargos, por exemplo, que isso me impunha determinadas tarefas alheias ao aprendizado, muito embora eu acho que até dentro desses contextos se aprende, eu acho que você também aprende quando você se engaja no cargo, você sempre aprende alguma coisa do ponto de vista da vida institucional e tudo mais, mas mesmo é::, apesar dessas, por vezes, dessa sobrecarga que recai sobre os professores, eu não acho que haja uma fonte de impedimento não, sabe?
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Eu não acho, por exemplo, que a sala de aula ou o ensino de graduação seja uma fonte de impedimento para eu aprender porque eu entendo que exista um discurso que não é meu, com o qual eu não concordo, de que o ensino de graduação, por exemplo, é um entrave para a pesquisa ou para o estudo individual ou para a aprendizagem, como se houvesse um ônus assim "ah, meu ônus é minha

			carga horária na graduação, "ah, então quero pegar o mínimo de aula na graduação porque afinal de contas eu sou um professor pesquisador", "afinal de contas eu oriento alunos de mestrado e de doutorado", "afinal de contas eu publico trabalhos em inglês", afinal de contas, afinal de contas, afinal de contas..."
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Eu discordo muito radicalmente desse discurso, eu não acho que o processo de ensinar, eu sei que durante essa entrevista eu falei mais da minha prática na sala de aula, né? Poderia ter abordado as outras dimensões a respeito da pesquisa, da formação de orientação e tal, mas é:: eu não acho que o ensino vem em detrimento das outras dimensões não.
		Andreia	Eduardo, você menciona a dimensão política que talvez ela não tenha sido, né, destacada, e você acha, você gostaria de destacar alguma outra dimensão como você destacou a dimensão política, algum outro aspecto da sua atividade de trabalho aqui na universidade que não tenha sido contemplada, você se lembra de alguma coisa que você gostaria de trazer nesse sentido? Só te esclarecendo que nós não dissemos que tem uma outra parte aqui.
		Andressa	Um segundo bloco.
		Eduardo	Isso é uma surpresa ((risos))
		Andreia	A gente tem mais uns vinte minutos do seu tempo, não tem?
		Eduardo	Tranquilo, para mim está tranquilo.
		Andreia	Então está ótimo.
		Eduardo	Também não quero tomar o tempo de vocês.
		Andreia	Não, é tranquilo, nós é que agradecemos.
		Eduardo	É:: se há outra dimensão, veja tem essa dimensão provavelmente ligada ao conhecimento, essa dimensão ligada à inter-relação pessoal com os alunos e com os colegas...
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Existe uma dimensão política associada à vida institucional, mas também à vida na sociedade, à vida na coletividade, se há outra dimensão, provavelmente há, mas agora não to lembrando ((risos))
		Andressa	Aham ((risos))
		Andreia	Excelente
		Andressa	Tudo bem?
		Eduardo	Tudo bem
		Andressa	Agora, o segundo bloco aqui nessa tabela são as mesmas dimensões, só que a pergunta agora é assim "na atividade de trabalho dos egressos do curso de licenciatura em Letras/Português da Universidade, quais destas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?"

	Eduardo	Mas os egressos, como assim? Os alunos graduados em Letras?
	Andressa	Em Letras Português. E aí são as mesmas dimensões, só que agora não pensando no seu trabalho...
	Eduardo	()no caso do professor de um curso superior, no caso de mim, agora eu vou falar dos alunos que a gente forma.
	Andressa	Exatamente
	Andreia	Exato
	Eduardo	Muito bem, olha, é::: eu vou, sendo bastante honesto, eu vou responder a partir do que eu vislumbro, do que eu penso, do que eu acho, porque eu não tenho uma vivência na sala de aula real, efetiva, para poder dizer "é assim que acontece na experiência deles" ou "é assim que não acontece na experiência deles"
	Andreia	Perfeito
	Andressa	Ótimo
	Eduardo	É:: vamos lá, eu acho que é:: essa dimensão, por exemplo, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa, esse aqui da letra D a G se aplica inteiramente ao trabalho dos meus alunos na escola, caso eles decidam ser professores, tá? Então eu acho que tem isso tudo, eu acho que existe uma diferença, deve existir uma diferença associada ao contexto porque afinal de contas aqui eu lido com alunos mais velhos que já estão voltados para uma formação específica e os meus alunos professores, ex-alunos, lidam com alunos ainda na fase da escola básica que ainda não decidiram, então é outro contexto, mas eu acho que os desafios relacionados à interação, às relações interpessoais, a existência de modelos e de conflitos, eu acho que é bem parecido, tá? É: embora com diferenças...
	Andreia	Uhum
	Eduardo	Eu dou aula para quatro alunos numa disciplina, meus alunos na escola provavelmente vão dar aula para cinquenta, né?
	Andreia	Uhum
	Eduardo	Então é preciso () diferença. É:: "mediada por instrumentos materiais ou simbólicos" também eu acho que se aplica aos meus alunos da escola, que dão aula na escola, né? Eu acho que o ensino e a metodologia de língua portuguesa, embora não seja a minha área específica, ela pressupõe uma apropriação de materiais simbólicos para além de um conceito abstrato de língua, né? É:: quanto ao item A, atividade situada, se é pessoal e sempre única, se é impessoal, isso é muito difícil eu responder...
	Andreia	Uhum
	Eduardo	Contudo, eu ousaria dizer que embora, em tese, poderia ser uma atividade pessoal e sempre única,

			afinal de contas é uma relação humana análoga que aconteceria na universidade, na prática eu receio que não aconteça assim em virtude de entraves ligados à profissão do professor da escola básica, por exemplo, o número de disciplinas que o professor na escola tem que oferecer, o número de turmas na verdade, nem de disciplinas...
		Andreia	Isso
		Eduardo	Número de turmas, número de alunos que ele tem, então questões que são ligadas ao um pragmatismo da realidade do professor da escola básica me leva a crer que esse aspecto pessoal e sempre único do () é bastante prejudicado na prática deles eu imagino, tá?
		Andreia	Uhum
		Eduardo	É:: e também acho que o aspecto de personalidade, de liberdade, de pensamento, inclusive, que um professor na universidade tem não se afigura análogo na escola básica, eu também creio isso, na medida em que os sistemas educacionais da escola básica me parecem, não posso dizer que são, me parecem ser um pouco mais opressivos do que os sistemas de ensino numa instituição federal e eu to dizendo que talvez é uma questão de federal e não federal porque eu imagino que os meus colegas que dão aula no João XXIII tenham, por exemplo, uma condição mais parecida com a minha.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então, é:: eu acho que existe uma questão do sistema de ensino que talvez não possibilite isso, eu me lembro quando eu fui professor em Pernambuco, que antes de ser professor aqui eu dei aula na Federal Rural de Pernambuco, quando eu tive mais contato com as escolas estaduais, eu tive mais contato com os professores das escolas...
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Eu me lembro que naquele contexto em Pernambuco, há dez anos atrás, mais ou menos, é:: existia uma imposição muito grande sobre os professores a respeito, por exemplo, de determinadas metas...
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então, por exemplo, eu nunca ouvi falar em metas na universidade, metas não, ninguém chegou e falou "ó, você tem a meta de aprovar tantos alunos", nunca me colocaram metas, mas naquele contexto em Pernambuco onde eu trabalhei, por exemplo, havia metas, havia, por exemplo, contingenciamento de escolas é:: com base em se atingir determinados educadores, determinadas provas oferecidas pelo estado, então existia algumas restrições assim que não se aplicam à universidade pó exemplo.
		Andreia	E aí, Eduardo, você acha que esse exemplo que

			você deu da sua experiência lá em Pernambuco encaixaria em alguma aspecto nessa dimensão H, como uma fonte de impedimento para a aprendizagem desses professores?
		Eduardo	Então, eu acho que sim, eu ia comentar isso, eu acho que talvez a grande diferença mesmo, além dessa da A, esteja no item H porque o que eu percebo, tá? A partir da minha crença, volto a dizer eu não tive essa vivência para poder afirmar, eu não fiz pesquisa na escola, né? Minha experiência é pequena na escola, a impressão que eu tenho é que os meus colegas que atuam na escola, no ensino básico e fundamental, com exceções talvez de alguns colégios federais, não têm o mesmo estímulo à aprendizagem como nós temos, o que eu percebo assim, muito indiretamente, a partir de algumas experiências que eu recolho aqui na universidade, a partir de depoimentos isolados de colegas que atuam no mestrado profissional, coisas assim, é que esses professores às vezes se mobilizam para prosseguir os estudos na pós-graduação, muitas vezes, não estimulados pelo sistema de ensino, não porque eles têm um real estímulo a isso, mas porque ou eles querem muito continuar a estudar apesar de todas as condições adversas ou porque eles vislumbram, outro caso, algum tipo de compensação salarial.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então, eu acho que tanto uma questão quanto outra é completamente diferente do que acontece na universidade, na universidade, veja só, um exemplo particular, já que isso aqui é uma coisa pessoal, é:: eu defendi meu doutorado em dois mil e doze, em dois mil e quatorze eu decidi fazer outro doutorado, outro doutorado, em Filosofia que eu queria me aprofundar.
		Andressa	Ó.
		Eduardo	Por quê? Porque eu quis, porque como professor universitário, eu posso e porque eu tenho condições para isso, então é:::, esse contexto de ensino na universidade, ele é muito, não vou dizer privilegiado, porque não é um privilégio isso, mas ele é muito melhor do ponto de vista das condições de aprendizado do que o contexto da escola, o que é muito lamentável na minha opinião.
		Andreia	Sim
		Eduardo	É lamentável porque aquilo que eu falei quando eu decidi ser professor, eu não decidi ser professor da universidade, eu decidi ser professor ponto, eu me vejo dando aula para ensino fundamental e médio, embora nunca tenha dado aula, se num contexto ípsilon em que eu seria um professor da escola básica, do ponto de vista da minha

			vocação, do que eu gosto de fazer, não seria muito diferente, seria ser professor ponto, mas do ponto de vista prático é muito diferente, então eu acho que sim, eu acho que tanto a prática, eu acho que a prática na sala de aula da escola básica pode ser uma fonte de aprendizagem, pode ser potencial fonte de aprendizagem, acho que há professores que conseguem fazer isso, mas acho que condições gerais ligadas ao ofício desses colegas é:: prejudicam até isso, eu acho que prejudica até o processo seja uma fonte de aprendizagem e acho que sim há um certo impedimento.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Por exemplo, eu me lembro de uma colega minha em Pernambuco que tinha que preencher um diário de classe online para mais de quatrocentos alunos, ou seja, só o preenchimento de diário de classe online ocupava um tempo que não era um tempo ligado ao aprendizado, não consigo imaginar você aprender a partir disso.
		Andreia	Uhum
		Eduardo	Então é isso, minhas caras, não sei se respondi se ta satisfatório.
		Andressa	Foi ótimo
		Andreia	Eduardo, muito obrigada, acho que não te agradecemos no início, né? Queríamos muito te agradecer e encerrar essa entrevista, tá?
		Eduardo	Eu que agradeço e fico muito feliz.

APÊNDICE F – Transcrição da entrevista com a Juliana

	Juliana	() que a minha voz fique bonita
	Andreia	((risos))
	Andressa	Não tem problema. Sem ruído já tá uma maravilha! Então, é... entrevista com a Juliana no dia quatro de setembro. É... e aí, na verdade a gente fala entrevista, mas não é... eu não vou ficar aqui te fazendo perguntas. Eu vou te entregar um instrumento um pouco diferente, são... dividido em dois blocos. No primeiro bloco... deixa eu entregar () primeiro. () da Andreia. Esse é pra você, se você quiser escrever alguma coisa, tá?
	Juliana	Uhum.
	Andressa	Que que acontece? A gente tem aqui um primeiro bloco que tem uma pergunta "em sua atividade de trabalho na universidade", seu trabalho aqui na universidade, "quais dessas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?" Então, cada letra aí, A , B, C, D, E, F, G e H, é alguma dimensão do trabalho. É... e aí você vai me dizer... você pode ter um tempo pra ler, claro, entender... e você vai me dizer se no seu trabalho aqui na universidade, algumas dessas estão presentes, se faz parte, se não faz... e você pode ficar muito à vontade, tá?
	Juliana	Tá. Tá bom. Aí eu tenho que... é... apontar e justificar, né?
	Andressa	É
	Juliana	Vamos lá. Atividade situada...
	Andreia	Se você quiser que a gente explique um pouco...
	Juliana	É, eu queria...
	Andreia	Aham
	Juliana	Eu prefiro... pra... pra eu entender o que vocês esperam
	Andressa	Então, mas () eu não queria te explicar mu::ito para ver o que que você... o que que vem... o que que emerge, sabe? Então, Letra A, aí, a questão de atividade situada, se o seu trabalho sofre algum tipo de influência do contexto mais imediato ou do mais amplo, então você pode contar isso em várias dimensões. Então, a dimensão política, por exemplo, ou coisas que acontecem na universidade, se isso interfere no seu trabalho... Se é pessoal e sempre única, então, você se sente engajada no seu trabalho?
	Juliana	Uhum.
	Andressa	Impessoal, você tem tarefas prescritas, então, é... em alguma medida o seu trabalho é prescrito. E aí, na letra B, se você reelabora essas prescrições, se você tem objetivos próprios. A letra C, mediados por instrumentos materiais ou simbólicos. Então, no seu trabalho, você tem algum material, se você se apropria desses

			materiais. Interacional. É... a Letra E, interpessoal, a questão se você se envolve, né, com os indivíduos até ausentes no seu trabalho.
		Juliana	Uhum.
		Andressa	Transpessoal, se você tem algum modelo no seu trabalho, se você tem algum tipo de inspiração, se alguém te inspirou para você ser quem você é no seu trabalho hoje. Conflituosa, se seu trabalho é conflituoso, então, quando você vai agir tem várias vozes, a questão da prescrição, os agires envolvidos... E a letra H, se é uma fonte para aprendizagem ou uma fonte pra impedimento, se você se sente impedida de agir ou não.
		Juliana	Sim. Uhum. Então, é, bom... Eu vou começar pontuando a atividade situada, né? Eu acredito que todo trabalho docente, ele sofre influência do meio no qual ele se aplica, do contexto no qual ele se insere. Então, as transformações socioculturais que ocorrem, né, no meio, no país e... na nossa própria região, é... elas influenciam diretamente meu trabalho como professora, né? É... dentro de um modelo de reflexão mais crítica, ainda mais para nós que mexemos com educação, ignorar essas questões, né, o momento, as transformações sociopolíticas, das próprias políticas linguísticas que são criadas pelos governos, tudo isso influencia, né, o meu trabalho, a escolha dos temas a serem debatidos, né, a forma com que eu vou abordar as questões. Então o meu trabalho, ele é sempre ressignificado por conta dos momentos, do contexto, né? É... E sim, a atividade docente, eu acredito que ela seja sempre pessoal, né, e única, é... cada turma, cada grupo de alunos traz contribuições para o contexto da sala de aula e... é lógico que eu sigo, sim alguns modelos de agir. Não modelos de agir, mas alguns métodos, metodologias, né, mas eles vão sendo moldados de acordo com o meu público-alvo, quem são meus alunos, quais são as demandas que esses alunos trazem, isso sempre está presente em todas as disciplinas que eu leciono. É... essa questão da prescrição, eu não trabalho a partir de um modelo que esteja pré-definido, né? Eu vou montando o programa de curso, os conteúdos, né, eles vão sendo escolhidos a partir da análise prévia do contexto
		Andressa	Uhum.
		Juliana	Né? E da necessidade do meu público-alvo, do que que o meu aluno precisa, né? Eu não acredito nesse modelo de transmissão do conhecimento, em que você tem, né, é... é... não sei, elementos a serem trabalhados, prescritos, e você aplica. Eu não sou uma aplicadora de métodos, né, eu sou uma... eu construo as relações com os meus

			alunos. Então eu acredito num outro modelo, é... de educação, não num modelo de prescrição de atividades, mas de desenvolvimento de atividades que acontecem no decorrer de um período, né?
		Andressa	Uhum.
		Juliana	É... "Prefigurada pelo próprio professor, reelabora as prescrições". É exatamente isso, né, ideia de ergologia...
		Andressa	Aham.
		Andreia	((risos)) exatamente
		Juliana	... do trabalho. ((risos)) Eu entendi aqui onde vocês querem chegar nesse sentido, né?
		Andressa	Aham.
		Andreia	Aham.
		Juliana	É... Então a gente vai construindo mesmo as prescrições a partir, né, de um contexto real de ensino, né, e não por... por questões previamente delimitadas, digamos assim. "Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos". Sim, lógico, eu... eu... né, sempre tento... Eu entendo que, né, a gente trabalha na faculdade de Letras com linguagem, né, com gêneros discursivos... Então é impossível eu desvincular uma produção do seu contexto sociocultural, né? Toda atividade linguística, ela é socioculturalmente sensível. Isso tanto nas interações orais quanto nas escritas. Então, eu me aproprio sim desses artefatos socioculturais e tento analisar com os alunos, é... como eles se encaixam em determinado contexto, quem é o público alvo, enfim. Eu vou analisando todas essas questões. É... a minha atividade, ela é primordialmente interacional, no sentido mais amplo do termo mesmo. Eu acredito que a educação, né, ela é uma via de mão-dupla, você vai construindo conhecimento com o seu aluno, né, você não... não é um modelo de educação bancária em que você transfere conhecimentos, mas é... é... o conhecimento, ele é gerado através da interação, não é, então eu sempre aprendo muito com os meus alunos nas aulas, eles trazem às vezes experiência que eu nunca havia pensando e eu acredito que a aprendizagem é uma troca, né?
		Andressa	Uhum.
		Juliana	É... Ela é interpessoal também, porque envolve a interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho.
		Andressa	Uhum.
		Juliana	Então, é, mesmo com os ausentes, né, a gente tem as teorias nas quais nós nos embasamos, e... tentamos trabalhar essas teorias num contexto real de sala de aula, e... a interação, ela vai surgindo com os alunos, com os materiais, né, e dentro de um contexto socioculturalmente, é... é, enfim, um contexto sociocultural, digamos assim.

	Andressa	Uhum.
	Juliana	"Transpessoal. É guiado por modelos de agir específicos de ofício, socio-historicamente constituídos pelos coletivos de trabalho". É, nós nos baseamos sempre, eu acho que em alguns modelos de agir, mas que são adaptados, né, ao contexto. Acho que seria mais ou menos por aí. "Conflituosa", eu acredito que ela é uma atividade conflituosa, mas não no sentido negativo do termo, mas num sentido provocativo, né, porque toda atividade docente, ela tem que ser adaptada, readaptada, redirecionada, né? Ela vai se adaptando, né, de acordo com o contexto. É... mas nunca penso em aplicar modelos pré-estabelecidos, eu acho que os modelos, eles vão sendo construídos na situação real, digamos assim.
	Andressa	Uhum.
	Juliana	"Fonte para aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades". Sim, eu acredito que seja esse o caso, né. É uma fonte para aprendizagem, a atividade docente, ela é sempre reelaborada, né, na situação real de ensino. "Fonte de impedimento, quando o trabalhador se vê diante de limites intransponíveis que tiram o poder de agir". Essa última parte, eu acredito que não, né... Eu acredito sempre nesse poder transformador da educação, né. Acho que seria basicamente isso.
	Andreia	Aham.
	Andressa	Você tem alguma outra dimensão do seu trabalho que você gostaria de dizer, que você vê... e que não foi contemplada aqui?
	Juliana	Olha, eu acredito que vocês abarcaram tudo, assim, né... o que é o fazer docente. A atividade docente, ela está bem representada aqui por essas letras. Hhhmm... Não teria como apontar mais alguma coisa, pensando assim, agora, não...
	Andressa	Não tem problema.
	Juliana	((risos))
	Andressa	Você queria falar alguma coisa?
	Andreia	Não.
	Andressa	E aí, o segundo bloco... são as mesmas dimensões.
	Juliana	Uhum.
	Andressa	O que que acontece? A pergunta agora que é diferente. E eu acabei de pensar numa coisa, né. Olha a pergunta: "Na atividade de trabalho dos egressos do curso de licenciatura Letras/Português da universidade, quais dessas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?"
	Juliana	Aham
	Andressa	O que que eu pensei? Que... ela não...
	Andreia	Não é português, é.
	Andressa	O seu trabalho não é formar Letras/Português, mas

			você pode pensar no trabalho dos alunos que você forma em licenciatura.
		Juliana	Uhum. Tá. Uhum.
		Andressa	Então agora você vai falar do trabalho desses egressos, e não...
		Andreia	Seria Letras/Espanhol
		Andressa	É... Letras/línguas estrangeiras...
		Juliana	Letras/línguas estrangeiras, né, porque eu formo os professores das licenciaturas aqui.
		Andressa	Uhum.
		Andreia	Aham.
		Juliana	É, no caso dos egressos, eu acredito que a atividade que eles desempenham, e aí seria a atividade que eles desempenham como futuros professores, seria isso? É, né?
		Andreia	Uhum.
		Andressa	Uhum.
		Juliana	É uma atividade que sofre influência direta do meio, né, mais imediato e do mais amplo, é um dos grandes desafios do egresso, acredito eu, do curso de Letras, né, em línguas estrangeiras, geralmente eles são professores de inglês ou de espanhol, né? É difícil você tentar aplicar o que nós discutimos em sala de aula, às vezes modelos de ensino baseados, é... na perspectiva do letramentos, baseado no trabalho com gêneros textuais... Às vezes é difícil você aplicar isso na prática docente, né, então eles têm que muitas vezes adaptar o que eles aprenderam ao contexto mais imediato...
		Andressa	Uhum.
		Juliana	... né, que eles vivenciam como professores. É... a atividade deles também acredito que seja pessoal e sempre única, né... O que nós vemos às vezes no relato dos estágios dos alunos é que eles vivenciam situações, em que modelos de ensino muito gramaticais, descontextualizados, são empregados. E aí eles não... não vêm e vão sendo reproduzidos em toda as etapas do processo, né, então eles não têm assim... Os professores que eles observam, muitas vezes, parece que não pessoalizam a atividade docente, né, digamos assim. É... e, em alguns casos, acredito que, para alguns egressos, poderia ser impessoal, que não se desenvolve de forma totalmente livre. É... Eu penso como um exemplo, né, quando é... "pois as tarefas são prescritas em um primeiro momento por instâncias externas hierarquicamente superiores". Eu penso em dois contextos diferentes de trabalho docente aqui. Os egressos que vão atuar na educação básica, em escolas públicas, geralmente eles têm mais liberdade de atuação do que os docentes que vão trabalhar em escolas particulares, que têm um modelo rígido, uma filosofia de ensino mais imposta, um programa

			mais rígido a ser empregado, né...
		Andreia	Aham.
		Juliana	E às vezes, até, eles têm que utilizar... é... materiais didáticos que já são comprados pelos pais, e os pais influenciam diretamente também no processo de ensino, porque eles cobram muito a utilização integral do material didático. Então eu vejo uma diferença entre esses dois contextos, né. Não generalizando, mas, pela minha experiência como formadora de professores, eu acredito que o modelo de ensino da educação básica em contexto público, ele abre mais possibilidades de trabalho... é... digamos, pessoal...
		Andressa	Uhum.
		Juliana	... para o professor, né? "Pré-figurada pelo próprio trabalhador"... "reelabora as prescrições para si mesmo". Acredito que o professor, né, que tenha uma formação, é... que busque trabalhar o ensino de línguas estrangeiras visando a formação de cidadãos, ele sempre pensa em reelaborar as prescrições, mas nem sempre é possível reelaborar essas prescrições, quando você tem um modelo de ensino que já é imposto.
		Andressa	Uhum.
		Juliana	Né... Mas quando há essa possibilidade, eu sinto que os egressos, né, eles ficam muito inquietos, é... na tentativa de aplicar esses modelos mais contemporâneos de ensino, né, que trabalhem a língua como uma entidade sociodiscursiva, variável, enfim, né... E no caso das línguas estrangeiras, como uma forma de acesso a outros bens culturais, a outras formas de ver e pensar o mundo, né. Hm... "Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos. Apropria-se de artefatos socio..." É, isso é uma questão crucial, né, esse ponto C, aqui, pra quem trabalha com línguas estrangeiras, né. Nós analisamos sempre esses artefatos socioculturalmente disponibilizados e trabalhamos geralmente a partir da ideia da interculturalidade, que é você tentar contrastar, né, a cultura do aluno, e aí cultura no sentido amplo, como conjunto de valores, e crenças, né, como uma entidade heterogênea por excelência, é... tentar contrastar um elemento cultural, da cultura na qual ele está vivenciando, digamos assim, é... contrastar aquela cultura à sua própria cultura. Um outro conjunto de valores ao seu próprio conjunto de valores, né, isso é bem trabalhado. É... Acredito que a atividade docente dos egressos do curso de licenciatura seja uma atividade interacional, né, embora em contextos de estágio, muitas vezes, nós vemos relatos que ela acaba não sendo tão interacional. O que

			alguns relatam é que há modelos pré-estabelecidos. Esses modelos pré-estabelecidos, eles são aplicados a situações de ensino. E... um outro exemplo em que isso não é vivenciado é nos casos de cursos de idiomas, em que os professores, eles são meros aplicadores de métodos de ensino. E há uma concorrência, né, uma briga mercadológica por espaço, enfim. Ela é interpessoal, porque envolve, sim, a interação com vários indivíduos presentes na situação de trabalho. E no caso de professores, né, essa interação, ela é feita não apenas dentro do domínio da sala de aula, mas com as instâncias superiores do colégio, né, com outros colegas e com equipe pedagógica, direção... E esse trabalho, ele geralmente é mais satisfatório quando há essa interação entre as diversas instâncias, quando a escola, né, ela... ela dialoga com a comunidade, com os professores, e tem essa relação um pouco mais direta, digamos assim. "Ela é transpessoal, é guiada por modelos de agir específicos de cada ofício"... Aham, sim. Acredito que ela é transpessoal, ela é guiada por esses modelos de agir. É... "Ela é conflituosa... ((termina de ler sussurrando))"... É, o que eu, acredito que é o que eu já havia respondido antes, né, ela é conflituosa porque ela sempre se redireciona, se readapta às diferentes situações, né. E ela é fonte pra aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades, né, acredito que o agir do professor, né, e o tempo de trabalho dele faz com que ele adquira sempre novos conhecimentos, desenvolva outras capacidades, outras formas... é... de ensinar a língua estrangeira no contexto da sala de aula... é... E pode ser também uma fonte de impedimento, né, quando o trabalhador se vê diante... Nesse, é... é o caso que eu citei, na letra A, né, quando os professores que não têm liberdade de ação, eles se sentem muitas vezes, é... vivenciando dilemas que podem ser, em alguns contextos, até intransponíveis, né, que... lhes tiram o poder de agir, né, nesses contextos mais rígidos, em que o professor é aplicador de métodos, aí ele não tem muito como... é... tentar modificar esse estado de coisas. Acho que é isso.
		Andreia	Muito bom! ((risos))
		Andressa	É isso.
		Juliana	Ah, é isso?
		Andreia	É, só isso. Tem alguma dessas dimensões, lá, que você acha... você se lembrou de alguma nova dimensão que estaria posta na... no trabalho dos egressos, ou também não, Juliana?
		Juliana	Uma outra dimensão... Não. Agora eu não consigo lembrar de nada.

		Andreia	Uhum. Uhum.
		Juliana	Mas eu acho que vocês abarcaram, né... conseguiram abarcar bastante, sim, essa questão do trabalho docente.
		Andreia	Ok. Muito obrigada.

APÊNDICE G - Transcrição da entrevista com o Lucas

	Andreia	Então, né, a entrevista do dia dezesseis de julho com o professor Lucas Cadilhe. É::, então, melhor você explicar, né?
	Andressa	Então, a minha pesquisa é sobre as significações dos professores do curso de Letras Português sobre trabalho docente, tá?
	Lucas	Uhum
	Andressa	E aí o que acontece? Na verdade, não é uma entrevista no sentido de que eu não vou ficar te perguntando, eu tenho aqui um instrumento um pouco diferenciado.
	Lucas	Uhum
	Andressa	Eu tenho aqui um primeiro bloco que tem uma pergunta aí que é "em sua atividade de trabalho na universidade, quais destas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?" Então, aqui A, B, C, D, E, F, G e H são dimensões que podem ou não estar presentes no seu trabalho na universidade.
	Lucas	Perfeito
	Andressa	E aí você pode ter um tempo para ler para você entender e aí você vai me dizer, esse é o primeiro bloco. O segundo bloco, que é o segundo papel que depois eu te entrego, é para você falar dos egressos. Então, agora você vai falar do seu trabalho e aí depois você fala dos egressos. Como eu te falei, é um instrumento um pouco diferente, então você pode ter um tempo para se acostumar, tá? E também pode perguntar.
	Lucas	Tranquilo... Uhum... Perfeito, o máximo que pode acontecer é ao falar sobre cada uma, eu tirar dúvida se é o que eu to entendendo (), né?
	Andressa	Claro
	Lucas	Então, como vocês preferem que eu vá falando sobre esses itens...
	Andressa	Você pode falar, você pode pular e ai as vezes você vai dar um exemplo que vai contemplar mais de uma dimensão e não tem problema...
	Lucas	Perfeito
	Andressa	Você pode começar por qual você quiser
	Lucas	Uhum, tranquilo. Então, aqui é apresentado como primeiro item a ideia de atividade situada, a influencia do contexto mais imediato e do mais amplo. E aí essa questão de entender o meu trabalho como formador de professor, né? É::: eu entendo como atividade situada, ou como uma prática que eu considero no meu trabalho, é:: levando em conta dois aspectos, né? Primeiro todo o contexto cultural, político, social que a gente ta vivendo, né? É::, então todas essas demandas em relação ao Ministério da Educação, currículos, algumas perspectivas em relação ao

			trabalho docente no campo da escola pública são elementos que acabam fazendo com que minha relação com os estudantes e com a disciplina, ela nunca seja a mesma, né? Então de algum modo, por exemplo, por mais que em cada disciplina a gente tenha uma ementa, a gente tenha uma bibliografia, mas eu acabo alterando muita coisa, sobretudo levando em conta essa questão da situação social, né? É::: de algum modo, é::: isso levando em conta o mais amplo e o mais imediato, né? Eu entendo também que o mais imediato, por exemplo, às vezes eu levo muito em conta os tipos de engajamentos e reflexões que eu Lucas venho fazendo no âmbito das pesquisas que eu faço, né? Então, de algum modo, isso acaba gerando também efeitos em relação a que tipos de demandas eu apresento para os alunos, para os futuros professores, nas disciplinas.
		Andressa	Uhum
		Lucas	Então, nesse sentido, não sei se é isso que você estão entendendo como atividade situada, mas, né?
		Andressa	Sim
		Andreia	Acho que é exatamente isso.
		Lucas	Bom, aí depois vem o item B, "prefigurada pelo próprio trabalhador, reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo". Essa questão de reelaborar as prescrições eu acho que isso tem sido talvez uma das marcas de muita coisa que eu faço com o trabalho docente porque estou na universidade somente há três anos, né? Esse é o quarto ano e eu entendo que no momento que você se insere numa instituição o primeiro movimento é de entender a cultura local, né? E para mim era muito marcado como que na cultura local, havia algum tipo de prescrição, que eu não vou colocar numa ordem, digamos, exatamente normativa, mas uma prescrição que ela é prevista nas práticas. Um exemplo clássico, a questão dos estágios, né? Havia uma cultura de que o aluno faz o estágio quarentas horas, ele elabora um relato, elabora um artigo e era uma prática instituída, né? E me foi dada como algo do tipo "assim o estágio é", o que eu entendo como um tipo de prescrição, né? E aí refletindo sobre esse processo, eu fui propondo rever essas prescrições, no sentido de pensar outros gêneros além do relato, em um sentido de ampliar essa carga horária que ainda estava um pouco reduzida, em um sentido de repensar os espaços das escolas. Então, nesse sentido, eu entendo que essas prescrições, elas acabam sendo reelaboradas de acordo também com a minha relação com os alunos, a mesma coisa

			aconteceu em relação à disciplina de Saberes, né? Que havia também uma prática e que aí de acordo com algumas demandas, com algumas observações, eu fui propondo algumas mudanças. Agora, eu entendo também que essas mudanças, elas também estão é::: no âmbito de uma agência docente, né? Porque quando eu vejo essa questão de reelaborar as prescrições, eu entendo que o que existe de prescrição no trabalho do formador está muito ligado ao projeto pedagógico do curso, aos regimentos, né? Regimento de estágio, regimento de departamento, regimento da própria instituição, a própria resolução do MEC, a Base Comum Curricular que não é uma prescrição direta ao trabalho do professor, mas traz orientações do que se espera, que tipo de professor a gente forma, então eu entendo que nesse sentido essas prescrições, elas não são determinantes do meu trabalho, né? Elas são orientadoras e eu me sinto muito autônomo de propor ações e mudanças que em alguma medida podem até subverter esses documentos, mas, na minha perspectiva, de uma forma responsável, porque também a gente não deixa de fazer aquilo que se pretende em relação à formação docente.
		Andreia	Perfeito.
		Lucas	Algo por aí? ((risos))
		Andressa	Ótimo ((risos))
		Lucas	Bom, a gente tem como terceiro tópico "mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, apropria-se de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social", eu entendo que um instrumento que tem uma participação muito significativa no meu trabalho é a produção acadêmica, assim, né? Eu não abro mão que o estudante leia, então é uma marca muito significativa, por exemplo, quando eu apresento o meu plano de curso, quando eu apresento o meu cronograma, vira uma lista, vira uma bibliografia, né? É::: essa bibliografia, ela ao mesmo tempo não funciona também como é::: um texto ou um discurso que eu espere que meu aluno vá reproduzir, né? Mas eu entendo como aquele elemento que de algum modo vai agenciar o nosso encontro. Então, por exemplo, num determinado encontro eu quero trabalhar com os meus alunos o papel desempenhado pela interação na sala de aula, né? Então, no lugar de fazer uma exposição, eu prefiro que o meu aluno leia de antemão algum artigo, ou algum livro, ou algum documento sobre o tema e no encontro a gente faz uso desse material, né? E aí ao fazer uso, a gente discute, sintetiza, contesta, apresenta exemplos, apresenta contrapontos, apresenta dúvidas, faz relações intertextuais,

			<p>é::: enfim, e aí nesse sentido eu entendo que esse é o principal instrumento material simbólico que eu me aproprio nas aulas. Eventualmente, eu faço uso de um vídeo, eventualmente, eu faço uso de uma música, mas aí são elementos que eu acabo mobilizando muito pouco. É::: hoje em dia, a gente tem até mais equipamentos disponíveis, né? As salas têm TV, mas isso me demanda mais a ideia de trazer um notebook, de preparar o espaço para que esse instrumento possa efetivamente acontecer de uma forma tranquila quando eu quero trazer um vídeo, se eu trago um vídeo, eu tento trazer em DVD porque as vezes a internet não vai ta disponível. Então, nesse sentido eu acabo mais me apropriando de recursos bibliográficos, tento tê-los de um modo digital para que eu envie por e-mail, se eu tenho ele digital, eu envio tudo, enfim, por e-mail e aí eu entendo que esses são instrumentos muito importantes que eu realmente não abro mão na aula.</p>
		Andressa	Ótimo
		Lucas	Bom, o quarto tópico aqui é o tópico "interacional, no sentido mais pleno do termo", sentido mais pleno do termo ((risos))
		Andreia	((risos))
		Andressa	Melhor pessoa ((risos))
		Lucas	<p>Eu entendo que sim, no sentido de que eu busco construir a aula através do diálogo, né? Mas em que sentido? A gente ainda tem uma dificuldade muito grande de lidar com a pedagogia do silenciamento, né? Então, os alunos chegam na sala de aula propensos a não participar, sobretudo quando ele está nos primeiros períodos, né? E aí o modo que eu busco para lidar com isso é através da narrativa, da problematização e do questionamento sobre isso, né? Então, por exemplo, uma prática que eu proponho para que a gente possa de algum modo iniciar um processo de interação é trazer uma narrativa, uma ilustração, um caso, uma história e aí quando eu conto aquela história, eu proponho uma questão sobre aquilo, né? E aí essa questão é que realmente dá início ao diálogo. Aí eu vejo que é o grande momento de desconstruir essa pedagogia do silenciamento, de dar chance para que todos participem, existe ônus e bônus nisso, né? Tem o bônus que é o da participação efetivamente, é a gente perceber como aquele aluno está elaborando ou reelaborando a reflexão dele para trazer aquilo ali para a turma. Por outro lado, eu acho que o ônus acontece quando alguns colegas reclamam de algumas participações, então, às vezes algum estudante da turma tem uma participação em um sentido de</p>

			<p>trazer um posicionamento sem muita reflexão, sem muito fundamento, que eu não tendo a cortar, eu habitualmente proponho dar um espaço de fala e de escuta, entendendo que ali a gente está praticando esse processo de interação e eu sei que alguns alunos têm essa dificuldade de levar em conta esse processo de escuta quando não é ainda uma fala tão qualificada como eles esperam, mas eu entendo que isso é um espaço interacional. Essa interação também, já que é o sentido amplo, pleno, eu entendo que aconteça também quando, isso acontece muito, não é pouco, quando um aluno lê um texto, e ele faz uma crítica ao texto, né? Até porque geralmente eu trago textos que busquem de algum modo questionar algumas visões de língua, de linguagem, de ensino, de educação e é muito engraçado como eles colocam, assim, esse questionamento, contestando inclusive o autor, por mais que o autor esteja fundamentado em pesquisa, em anos de reflexões, chega a ser engraçado, assim, como ao desconhecer essa história, os alunos questionam às vezes de forma extremamente rasa, mas aí eu entendo porque faz parte do processo de aprendizado. Eu coloco isso como, a compreensão, o quadro interpretativo, "o que eu faço dessa cena?", é no sentido de que o meu aluno está então se pondo em diálogo com o autor, né? E aí como isso é um processo importante, eu também respeito e vou ponderando, assim, né? De que modo ele está embasando essa reflexão crítica para ele entrar em diálogo nessa interação.</p>
		Andressa	Ótimo
		Lucas	<p>Bom, o outro item é o "interpessoal, envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes", aqui eu acho que fica muito próximo do interacional, né? Mas eu acho que o interpessoal, ele também é um tipo de relação que se torna emergente, né? Porque, por exemplo, isso para mim é muito forte na disciplina de Reflexões, durante o estágio, porque é quando ao falar sobre a escola, sala de aula, as questões, é:: eu tento mobilizar que saberes esses alunos têm para lidar com aquela situação e quando eles mobilizam esses saberes, eu tenho como expectativa que eles falem o que aprenderam em Metodologia com a professora A, B ou C, o que eles fizeram em oficinas, o que eles fizeram nas disciplinas teóricas e aí quando eles se dão conta disso e aí começam a falar sobre, né? Eu acho que é o momento em que essas questões se tornam mais presentes, assim, né? De como a gente se coloca em diálogo com outras pessoas que não estão ali na sala de aula, né? A gente</p>

			se coloca em diálogo com os professores da universidade, a gente se coloca em diálogo com os professores da escola, sobretudo porque tem professores nas escolas que a gente conhece, que a gente sabe como eles desenvolvem o trabalho... Então, ali eu acho que esse momento interpessoal emerge.
		Andressa	Uhum
		Lucas	Aí vem o item "transpessoal, guiada por "modelos do agir" específicos de cada ofício, socioistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho", esse eu acho que eu não sei se eu entendi muito bem...
		Andreia	Então, olha só, esse modelo do agir, você teve ao longo da sua trajetória pessoas que na verdade serviram de modelo para o seu agir? O modo como você age é modo que de certo modo teve modelos anteriores de seus colegas, de seus professores, de quem?
		Lucas	Perfeito... Sem dúvida. Nesse contexto transpessoal eu penso que os modelos de agir que de algum modo são significativos vieram muito da graduação, né? Eu tenho pouquíssimas lembranças positivas, digamos assim, envolvendo os meus professores das escolas, com poucas exceções, mas que não envolviam o ensino de língua, envolvia mais o posicionamento político perante a educação, perante a vida social. Agora, em relação ao modo de ser professor, eu tive professores na graduação que me foram muito significativos com um tipo de posicionamento que eles assumiam na turma como um posicionamento que eu me via assumindo quando eu estivesse em sala de aula, fosse ela a educação básica, fosse ela no ensino superior, né? O modo como eles mobilizavam textos, o modo como eles tratavam o aluno e alguns modelos eu também tenho uma consciência uma clara de que eles são modelos significativos, mas que nem sempre eu consigo, digamos assim, construir um alinhamento completo com esse modelo, né? Por exemplo, eu lembro de uma professora minha de literatura infanto-juvenil que ela tinha uma forma fantástica de lidar com os textos na sala de aula e uma forma muito respeitosa com a dificuldade dos alunos de entender determinados tópicos da disciplina, do texto, e por mais que de repente a turma apresentasse dificuldades ou tivesse algum comportamento que não fosse o esperado, eu nunca a vi numa situação de tratar o aluno de uma forma muito ríspida, né? O que efetivamente acontece comigo, assim, né? De ter situações que quando eu vejo que o estudante está ali ultrapassando o limite de uma situação interacional, acadêmica, etc., eu me vejo sendo

			muito ríspido, muito objetivo a ponto às vezes de um aluno achar que eu possa talvez estar destrutando e aí é quando eu me lembro muito dessa professora e penso "nossa, ela não faria assim" ((risos))
		Andressa	((risos))
		Andreia	((risos))
		Lucas	Aí eu quando eu repenso "não, vou me inspirar"...
		Andressa	Eu faço isso com a Andreia, eu penso "nossa, a Andreia não faria isso", "a Andreia não falaria assim" ((risos))
		Lucas	((risos)) Exatamente
		Andreia	((risos))
		Lucas	Então, isso efetivamente acontece, então alguns modelos obviamente acabam sendo idealizados, eles são colocados como expectativas e eles acabam atuando muito mais como dispositivos de reflexão, o que eu acho que é fundamental também, né? Então, assim, eu entendo que talvez eu não vá ser que nem essa minha professora, que é a professora Regina Miqueli, que eu tive de literatura, mas esse modelo que a ação dela assume para mim tem um dispositivo de reflexão muito importante.
		Andressa	Muito bom
		Lucas	"Conflituosa, faz escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.", então o conflito envolvendo a sala de aula, é isso?
		Andressa	No seu trabalho na universidade tem alguma dimensão que é conflituosa? Em algum aspecto ele é conflituoso? Por vários elementos, diferentes vozes, pelos envolvidos...
		Andreia	Às vezes, não necessariamente também só no interior da sala, né?
		Lucas	Sim...
		Andressa	No seu trabalho como um todo.
		Lucas	Tem um tipo de conflito que alguns alunos instauram comigo e isso aconteceu esse período, por exemplo, né? É::: então eu vou dar um exemplo para que a gente pense se isso é o que eu poderia chamar de conflituoso. No início do semestre, eu estabeleci para a turma um cronograma com referencial bibliográfico e três instrumentos avaliativos, né? E quando eu apresentei isso no início do semestre, eu justifiquei porque eu estava fazendo uso de uma prova, porque eu estava fazendo uso de um trabalho, que era um ensaio, porque eu estava fazendo uso de um seminário teórico e fiz uma distribuição de pontos, falei da bibliografia, porque aquela bibliografia eu entendia como a

			<p>básica que eles não podem passar pelo curso de Letras sem ler aquele referencial. A partir disso, as aulas aconteceram, né? Os estudantes tinham uma flexibilidade de como eles iam apresentar o seminário teórico, eles tinham uma flexibilidade de como iam delimitar o tema para o artigo, inclusive a prova ela foi de uma forma não convencional, né? A prova que eu propus à turma era uma prova individual e sem consulta, mas que eu informei a prova um dia antes por e-mail, né? Eu mandei um e-mail à turma com o arquivo da prova para que eles lessem a prova e pensassem porque era uma prova discursiva, havia temas, havia uma problematização de uma sala de aula e aí eu avisei à turma "olha, vocês vão ler essa prova, mas no dia seguinte vocês vão vir sem nenhum material em mãos, é só a caneta e o papel que eu vou entregar para que vocês elaborem o texto". Apesar de tudo isso, alguns alunos me apontaram como alguém autoritário, né? Alguns estavam propondo não ter prova, ter somente trabalho e eu falei que eu não abria mão de prova e aí, com isso, eles me colocaram como autoritário, aí em seguida alguns reclamaram que eram muitos textos e eu falei que aqueles textos eram o mínimo e aí não iria abrir mão deles e aí essas situações me colocam no conflito, é claro que em algum momento eu me perguntei "nossa, até que ponto eu estou sendo, assim, tão autoritário?", no sentido, assim, de não estar abrindo mão de nenhuma negociação, de modo, assim, teve uma aluna que me colocou isso na aula de um modo tão forte que eu indiquei "olha, estou me sentindo ofendido com isso" porque ela usou uma comparação com o Bolsonaro, ela falou "nossa, você está sendo um Bolsonaro da sala de aula" e eu falei "olha, agora você está me ofendendo, isso não é forma de você contra-argumentar". A argumentação no dia era especificamente sobre a prova que era aluna que estava propondo não ter prova porque tinham muitas leituras, o trabalho era intenso e eu falei que não e quando eu comecei a indicar que não haveria de jeito nenhum, que haveria prova, ela colocou desse modo e eu falei "olha, você está sendo ofensiva e isso eu nem vou colocar em discussão e vamos acabar a conversa por aqui e vai ter prova" e teve prova, né? É::: agora, isso me gera esse conflito "estou sendo autoritário?", "não estou sendo autoritário?", eu não sei até que ponto eu posso realmente abrir mão de algumas questões para negociar com a turma, né? Eu me vendo negociando em alguns aspectos, mas em outros aspectos eu não vejo a possibilidade disso acontecer...</p>
		Andressa	Então, esse conflito que você traz é dessas

			vozes contrárias interiorizadas, né?
		Lucas	Exatamente, eu me coloco em questão se estou sendo autoritário ou não.
		Andressa	Uhum
		Lucas	Bom, "fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades", eu entendo que no contexto da formação, um espaço para mim muito significativo de aprendizagem, ele tem se tornado tanto no espaço da pesquisa e da pós-graduação quanto o espaço da extensão, por quê? Porque quando eu me coloco no espaço da pesquisa e da pós-graduação, é o momento realmente que eu ousar tratar de temas que ainda tenho clareza de que eu não tenho completo domínio, né? Então, eu convido os alunos, os professores naquele momento a refletirem comigo e aquele espaço eu entendo como espaço, onde eu entendo, eu não gosto de usar o termo reciclagem, mas é onde eu me vejo aprendendo ou revisando as minhas práticas, as minhas leituras. Então, o que para o estudante é um espaço de formação, enquanto pesquisador, para mim acaba sendo meu espaço de formação continuada, né? É o espaço onde eu vou me confrontando e revendo bibliografias, revendo leituras, revendo práticas e assim por diante. Agora, o que eu entendo como fonte de impedimento é quando a gente se vê diante de tempo, né? É:: o tempo é um fator muito complexo, pelo menos eu entendo nesse contexto de formação, que de início eu me vejo impedido, assim, por uma série de entraves e que eu acho que um aprendizado dos últimos anos tem sido lidar com esses entraves do tempo, que aí a gente vai revendo as nossas escolhas, o modo como a gente organiza nossa vida acadêmica, o modo como a gente organiza o nossos espaços de interlocução. Então, aqueles elementos que se colocam como impedimentos, eles acabam também funcionando como dispositivos de reflexão porque aí eu fico pensando como que isso que está impedindo, ele pode não me impedir mais, né? Então, que caminhos eu posso ter aí para tratar desses elementos. Então, esses espaços de pesquisa são fundamentais e eles são complementados pelos congressos porque eu tenho cada vez mais escolhido a dedo os congressos que eu vou e cada congresso, ele efetivamente tem funcionado como espaço de formação, de novos conhecimentos, de novas interlocuções, de novas leituras, é quando eu volto, inclusive, mais motivado para pesquisar alguns temas, então eu entendo isso como uma fonte de aprendizagem, ok?
		Andressa	Ok
		Andreia	Lucas, você consegue pensar em alguma dimensão

			ou algumas dimensões, talvez agora ou mais para o final do segundo bloco, que perpassam de modo muito significativo o seu trabalho na universidade e que você não visualizou aqui ou que não estava descrito aí? Você gostaria de acrescentar alguma outra dimensão?
		Lucas	Talvez, eu acho que um único que eu complementaria aqui, eu não sei se está previsto no outro bloco é uma dimensão emocional, né? No sentido de como a gente lida com as nossas emoções, como que a gente lida com o nosso estado de espírito, como que a gente lida com as nossas relações, levando em conta que somos seres de carne e osso que temos problemas, que temos questões, que temos afetos, desafetos, que temos conquista, mas de algum modo a gente tem também, não diria derrotas, frustrações, a gente tem também as nossas frustrações pessoais, as nossas limitações. Então, lidar com essas questões eu acho que exige um componente emocional muito significativo e que eu entendo que seja um componente não só na nossa atuação na nossa formação de professores, mas na atuação, inclusive, do professor da educação básica, né? É:: porque se ao lidar com os adultos, vamos colocar assim, a gente já lida com tantas emoções, quem dirá quando a gente lida com adolescentes, com crianças, com outros grupos sociais diversificados, que a gente não tinha tanto acesso, não tinha tanto contato, né? Como as expectativas que a gente cria no âmbito das mídias, do quê que a gente pensa da nossa profissão, enfim, então eu acho que esse aspecto emocional tem um papel muito importante assim no nosso trabalho.
		Andreia	Excelente
		Andressa	No segundo bloco, as dimensões são as mesmas, só a pergunta que muda, "na atividade de trabalho dos egressos do curso de licenciatura em Letras/Português da universidade, quais destas dimensões estão presentes? Você poderia nos explicar ou nos dar exemplos?". Então, agora você não vai falar do seu trabalho, mas do trabalho da pessoa que você forma.
		Lucas	Eu to pensando egresso aquele estudante que se formou, né? Ele concluiu uma habilitação e está hoje atuando no mundo do trabalho, ele trabalha numa escola pública, numa escola particular, num cursinho, né? E como que esse estudante age. É:::eu ainda tive poucos contatos com egressos, alunos que efetivamente se formaram e estão hoje no mundo do trabalho, mas o contato que eu tenho com egressos, eles acabam sendo muito via pós-graduação, tanto em relação a orientandos que estão no mestrado e que são professores da

			educação básica e que de algum modo foram meus alunos, quanto alunos que cursam disciplinas comigo na pós-graduação e que foram meus alunos na graduação e que falam o seu trabalho.
		Andressa	Você já foi um professor da educação básica, né?
		Lucas	Sim
		Andressa	Então, você vai poder trazer elementos de quando você foi um egresso. Não do seu trabalho hoje, mas do trabalho da pessoa que você forma, mas você já foi esse recém-formado e que também foi professor da educação básica...
		Lucas	Sim, sim
		Andreia	A partir daqueles elementos que hoje a gente tem contato, igual você falou na pós-graduação... Como que você vê essa situação de trabalho que talvez quando esteve lá, sei lá tem oito anos, as coisas mudaram muito também, né? E aí talvez também você possa discutir alguns desses e dizer "olha, isso aqui eu acho que é muito semelhante, esse aqui é muito diferente". Talvez você queira não seguir assim, mas queira trazer elementos que seria mais semelhante ou que seria mais diferente...
		Lucas	Realmente, assim, falar sobre o egresso do curso de Letras se torna complexo porque realmente a formação que eu tive o curso de Letras, eu concluí a graduação em dois mil e três, né? Foi quando eu tive a licenciatura em língua portuguesa, em dois mil e quatro eu já estava na sala de aula, então são mais de dez anos. Em seguida, eu atuei com a formação de professores em instituições privadas, além de ter atuado em instituições privadas, eu atuei no curso presencial e curso a distância e hoje atuo numa universidade federal. Eu vejo como espaços completamente diferentes uns dos outros, né? A formação que eu tive, a instituição privada, por exemplo, de educação a distância e o curso presencial numa universidade pública, né? É: então, por exemplo, em relação a essa atividade situada eu vejo quando eu era professor de educação básica, atuando na rede pública estadual do Rio de Janeiro, eu via que essa questão de pensar a situação social, ou de pensar a situação, em algumas circunstâncias, era muito relegado a segundo plano em nome de um currículo, né? Então, havia uma preocupação muito grande de "eu preciso cumprir o currículo, eu preciso cumprir o conteúdo, eu preciso cumprir uma determinada orientação" e aí todas as situações que eram emergentes na sala de aula ou que eram emergentes no mundo social fora da sala eram silenciadas, né? É::, isso eu via acontecer, mas isso, ao mesmo tempo, não foi o tipo de formação que eu tive. Quando eu estava

		<p>na graduação em Letras, eu me lembro de uma série de experiências que toda minha rotina no curso mudava por conta do que estava acontecendo ao redor, isso para mim foi muito significativo. Tem um acontecimento que eu nunca esqueci na minha graduação em Letras, eu não lembro em qual período eu estava, mas era o início do curso e teve um dia que um escritor faleceu, foi Jorge Amado, não lembro em que ano foi agora, mas eu estava no curso de Letras quando Jorge Amado faleceu e naquele dia o coordenador do curso onde eu estudava era professor de literatura brasileira, doutor em literatura brasileira, e na mesma hora ele parou todas as aulas, todos os períodos e falou "hoje à noite a gente não vai ter aula", eu estudava à noite na época, né? E ele falou "a gente não vai ter aula, a gente vai para o auditório e vamos falar sobre", né? E aí a gente leu trechos, aí ele era um professor que chegou a ter um contato com esse escritor, então ele falou de uma forma muito emocionada de como foram esses contatos, essa convivência, a gente falou de obras, a gente leu trechos e tal. Então, foi uma noite linda e que quando eu me vi naquela situação, ali foi onde eu acho que eu me vi numa universidade, do tipo "eu acho que universidade é isso, é a gente poder ter espaços de reflexão e que estejam ligados ao que está acontecendo", né? Isso eu acho uma forma tão legal que é o mesmo modo como eu penso a sala de aula de educação básica. Aí eu me lembro de uma situação que aconteceu durante o estágio, quando eu estava orientando, eu tinha uma aluna que fazia estágio numa escola e que quando ela entrou em sala, foi numa semana que tinha acontecido um caso muito grave de estupro de uma adolescente por um grupo de vários homens no Rio de Janeiro e isso estava em todos os jornais, estava gerando muita discussão e quando essa estagiária entrou em sala, a turma só falava disso, os alunos adolescentes extremamente apreensivos, reflexivos, críticos, preocupados e eles colocaram isso para o professor, que na ocasião foi dar aula de literatura, e naquela situação, ele interrompeu, falou que não queria mais ouvir aquele assunto porque ele tinha um conteúdo a ser trabalhado para o PISM e que, portanto, ele iria dar aula. A aluna, que na época fazia o estágio, voltou a minha sala muito frustrada e preocupada com esse tipo de atitude e na mesma hora eu falei "olha, que bom que você tem essa preocupação porque é o tipo de atitude que eu espero que você não tenha como professora", né? "Para mim, seria mais grave se você voltasse e dissesse que foi mais um dia normal na escola, agora se você me volta com uma</p>
--	--	---

			<p>problematização disso, o que eu posso refletir com essa situação é o que você faria no lugar, o que a gente poderia propor enquanto professores de língua inclusive, será que a gente poderia ler uma notícia com a turma? Analisar a linguagem daquele texto". Na época, a mídia estava sendo muito sexista quase que culpabilizando a menina pela situação, então isso é algo que perpassa o uso da linguagem, isso aí é tópico de reflexão numa aula de língua tranquilamente, então eu falei "olha, se eu fosse você, eu também pararia aquela aula, abriria no meu celular alguma notícia e iria construir uma reflexão com a turma", isso que eu entendo que é pensar enquanto atividade situada e aí eu sempre lembro dessa minha situação na graduação que foi muito significativa.</p>
		Andreia	<p>Isso de algum modo, Lucas, você acha que compromete essa dimensão D, interacional, e maximiza a dimensão G, do conflito?</p>
		Lucas	<p>Uhuh, sim, tem total relação. Primeiro que quando a gente interrompe ou silencia uma demanda que é apresentada pelo aluno, é sinal que a gente não está estabelecendo uma interação ali e geralmente aquela ausência da interação que se estabelece o conflito, né? Eu costumo falar com os alunos que no momento em que eles observarem que existe conflito na sala de aula, eu brinco dizendo que é que nem em um namoro, num relacionamento, "olha, você vê que ta brigado com seu parceiro, com sua parceira, você vão fingir que nada ta acontecendo ou você vai parar e pedir uma DR?", né? "Então, entendendo que você queira salvar seu relacionamento, você vai parar tudo e pedir uma discussão" e aí eu entendo que se eu observo que está havendo conflito na sala de aula, eu tenho que parar tudo e propor o diálogo, a interação, para que se pense ali modos de se resolver esse problema e modos de estabelecer um vínculo, um contato. Então, sim, tem total relação.</p>
		Andreia	<p>Uhuh</p>
		Lucas	<p>"Prefigurada pelo próprio trabalhador, reelabora as prescrições", isso eu entendo como o maior desafio do egresso porque os alunos quando chegam no âmbito profissional, constrói-se um grande fantasma da prescrição, do conteúdo, da sala de aula, né? Que quando eu pergunto para ele "tá, mas quem está te obrigando a isso?", ele nem consegue dar um nome porque às vezes não é um diretor, mas ele acha que sim, eu falo "seu diretor, sua coordenadora, em algum momento diz que você tem que fazer desse modo e não de outro?" e geralmente é uma resposta negativa, mas ele já assume aquilo de antemão, né? E aí eu</p>

		<p>me preocupo muito com essa situação e aí isso eu tenho uma... Acho que minha primeira experiência de conflito na escola se deu exatamente por conta disso de numa turma de ensino médio, de primeiro ano, numa escola pública, numa turma com uma série de problemas de letramento, eu havia refeito todo o cronograma porque conta desses problemas e nesse ato de refazer o cronograma, eu registrei no meu diário tudo o que eu vinha fazendo com a turma, então foi o momento que eu optei por deixar o livro didático de lado e passei a fazer uso de um material próprio, mas como era uma escola pública do estado que não tinha recurso, eu tirava cópia desse material e eu emprestava aos alunos, eu não deixava com eles porque eu usava o mesmo texto em três turmas diferentes, eram três turmas de primeiro ano, isso fez com que eu mudasse o meu cronograma e eu fiz todo o registro no meu diário e até que teve um dia que uma aluna reclamou que eu não estava dando aula de gramática e que eu não estava seguindo o livro e eu falei que não, que eu não ia fazer aquilo porque a turma tinha outras urgências e outras demandas, né? E aí que por conta de outro conflito numa outra situação, era uma situação bem esdrúxula, a turma queria que eu dispensasse a aula para eles irem assistir um jogo de peteca, era uma olimpíada interna, e aí a ordem era que a gente dispensasse a turma se alguém da turma estivesse competindo. Como naquele dia não tinha ninguém da turma competindo, e eles já estavam em outras competições, eu falei que não, que eles iam ficar em sala porque não tinha ninguém jogando peteca e eles ficaram revoltadíssimos, a gente brigou muito naquele dia, isso foi o estopim para uma aluna reclamar com o pai e o pai foi lá na escola tomar satisfação e o pai pediu meu diário e a direção apresentou esse diário sem a minha autorização, naquele contexto os diários ficavam na escola, a gente não levava pra casa, né? É:: e aí o pai resolveu tomar satisfações, porque que eu não estava seguindo o currículo do estado e o livro didático. E aí eu me coloquei numa situação de responder, avisei a direção e falei "olha, podem agendar uma reunião com esse pai que eu respondo, não tem problema nenhum" e nesse dia, essa direção agendou uma reunião, eu fiquei sentado com esse pai durante uma hora mais ou menos, expliquei para ele o que era parâmetros curriculares, falei sobre currículo, falei sobre textos, sobre linguagem, sobre gramática, e o pai ficou quieto escutando, aí às vezes ele contra-argumentava falando que tinha uma preocupação com o vestibular e aí eu falava</p>
--	--	--

			sobre o conteúdo dos vestibulares, se ele quisesse que a filha passasse, ela tinha que efetivamente estudar o que eu tava propondo, e aí foi a primeira vez que eu me vi numa situação de um conflito, mas que eu não abri mão, assim. É por isso que me causa muito estranhamento essa ideia do professor que abre mão de algumas ações em nome de uma prescrição, né? E eu entendo que têm prescrições que existe uma agência, onde a gente pode subverter dentro de uma necessidade. Bom, "mediado por instrumentos materiais ou simbólicos", sem dúvida o livro didático, né? Entendendo esse livro como um artefato, ele teve um papel muito importante no meu trabalho, em algumas escolas eu tive a chance de escolher, em outras escolas o livro já estava determinado. Nos espaços em que eu pude escolher o material didático, o livro didático, ele foi um instrumento muito significativo, de encontrar textos muito bons, de encontrar exercícios interessantes, mas ao mesmo tempo, numa situação em que eu fazia escolhas, em que momento eu iria usar o livro, em que momento eu não iria usar, em que momento eu iria usar uma atividade, quais atividades eu iria ignorar, mesmo o estudante contestando, né? Porque que eu estava pulando um capítulo, ou porque que eu estaria talvez pulando um exercício, e eu indicava a ele que era parte do meu planejamento, que era o meu planejamento que iria orientar a aula e não o livro didático. Mas esses instrumentos eles tinham um papel muito importante.
		Andressa	E você acha que hoje é só material didático no trabalho desses egressos, ou que há outros artefatos ou outros instrumentos?
		Lucas	Aí depende da formação desse professor. Se for aquele professor que teve uma formação muito tecnicista, muito baseada em conteúdo, sem interlocuções e reflexões, é aquele professor que vai dar aula em cima do material didático, porque é aquilo que já está pronto, que já está dado, que ele não precisa de uma reflexão sobre o quê que ele vai fazer em sala de aula. Agora, se é uma formação de um estudante que ele age de uma forma mais crítica que ele tem um repertório que lhe possibilita fazer outras escolhas, aí eu tenho certeza que ele não vai se limitar a esse material didático.
		Andreia	Uhum
		Andressa	Uhum
		Lucas	Interpessoal, né? Sobre a interação com vários outros indivíduos, eu entendo que isso no âmbito de uma escola isso se dá de uma forma muito indireta, assim, porque o trabalho na escola, dependendo, ele pode se tornar muito individual,

			de um professor que não tem muitos diálogos com outros professores. É:::, mas vai depender, eu já tive escolas em que eu fazia um trabalho extremamente isolado, como eu já tive escolas em que eu pude contar com a parceria de colegas e pensar e planejar ações em conjunto que foram muito significativas.
		Andreia	Uhum
		Lucas	Então isso eu acho que depende muito de cada instituição e da disponibilidade, a minha ideia era sempre fazer um trabalho em interlocução, mas essa interlocução existia a partir do momento em que havia afinidades para isso. O transpessoal, na escola, ele assumia também outra dimensão, porque também em cada escola, eu dei aula em escolas particulares e em escolas públicas, né? É:: e isso num contexto em que eu não tinha mais de cinco anos de formado, por exemplo.
		Andreia	Uhum
		Lucas	Então, eu já dei aulas em escolas em que eu tinha ex-professores meus como colegas, né?
		Andreia	Uhum
		Lucas	Nessas circunstâncias, eu observava muito como que alguns colegas lidavam, como que eles lidavam com aquele estudante que se apresentava com maiores problemas, com aquele estudante que às vezes era mais violento, ou com alguma situação da escola que era muito complicada de resolver. Aí, é: a ação desses professores me foi muito significativa. Isso era muito visível no conselho de classe né, o conselho, ainda mais quando era recém-formado, ele pra mim era o espaço de aprendizagem, porque eu via como alguns professores faziam em sala de aula e aquilo ali de algum modo me funcionava como um modelo a ser pensado. Então isso acontecia. Sobretudo com os colegas mais experientes. Bom, fonte para apr... , eu to pulando outro que de algum modo a gente já tocou, né?
		Andressa	Aham, sim, sim.
		Andreia	Uhum
		Lucas	"Fonte para aprendizagem de novos conhecimentos", também vai depender muito de cada circunstância. Porque quando eu fui professor de uma escola pública, era num contexto em que o governo do estado do Rio, ele tinha uma gama de possibilidades de formação continuada. Então tinham cursos inclusive de pós-graduação, a Secretaria Estadual de Educação, ela fazia convênios com instituições, como PUC e UFRJ, de modo que essas instituições abriam vagas para os professores do estado e aí eu sempre via aquilo como uma possibilidade que pulava, assim, das escolas. Então, os cursos de

			pós-graduação era um entre vários elementos, a gente tinha cursos de extensão, alguns cursos eram à distância pela UERJ, alguns cursos eram presenciais, né? Desses espaços, o que eu mais aproveitei foram os cursos de extensão, eles me foram muito significativos, principalmente quando eles aconteciam em convênio.
		Andreia	Uhum
		Lucas	Mas, por outro lado, era um período que eu também já buscava por mim outros espaços. Então, eu emendei a minha graduação com a pós-graduação, com o mestrado e o doutorado, de modo que pra mim esses espaços da pós-graduação, eles estavam cumprindo um papel muito significativo de formação de fonte de aprendizagem. Mas eu entendo que se eu não tivesse naquele momento o mestrado e o doutorado como esse espaço, eu poderia ter esses outros espaços disponibilizados pela rede pública. A rede privada isso não acontecia, eu não via espaços de formação continuada, talvez com poucas exceções quando eu estava numa escola particular que fazia parte de uma rede, então, por exemplo, uma das primeiras escolas que eu dei aula era uma escola ligada à rede Pitágoras, e aí a rede Pitágoras, ela tinha uma prática de fazer cursos com professores, mas eram cursos na própria escola, uma vez por ano, de um dia só, que não era, na minha leitura, de impacto muito grande. Mas os espaços que eram disponibilizados pela rede pública, esses sim, para mim, eram muitos significativos.
		Andressa	Deixa só eu te fazer uma pergunta.
		Lucas	Claro.
		Andressa	Como que você vê isso para os egressos hoje, essa questão das... , até mesmo da formação continuada, desses cursos?
		Lucas	Então, aqui..., aí assim, isso eu to colocando enquanto situação Rio de Janeiro, né?
		Andressa	Uhum
		Lucas	Então mais recentemente eu estuo no estado de Minas Gerais.
		Andressa	Sim.
		Lucas	Eu tenho buscado entender qual é a dinâmica das redes, né? Me parece que o estado de Minas, ele não proporciona esse espaço. Eu não vejo, apesar de toda uma boa vontade de alguns setores ligados à secretaria, mas eu não os vejo como dispositivos para propor esses espaços. A rede municipal ela já tem, me parece ter uma agenda bem intensa, a minha dúvida é como que os professores lidam com essa agenda. Se eles participam, se eles se inscrevem, se eles se sentem estimulados, né? Por outro lado, eu vejo a universidade, a UFJF, em especial, ofertando

			muitos espaços de formação continuada, que eu vejo sendo pouco aproveitados pelos professores né.
		Andreia	Uhum
		Lucas	Então, quando se oferta curso de extensão, quando se oferta evento, a própria pós-graduação, eu vejo que a gente ainda está construindo a cultura de que os professores ocupem esses espaços. Então, por exemplo, há um tempo atrás foi aberto um curso de especialização em ensino de ciências para os professores da educação básica, que de trinta vagas, se houve trinta e cinco ou quarenta inscritos foi muito.
		Andreia	Uhum
		Lucas	Aí, por exemplo, eu já fiquei muito feliz com a notícia de que a segunda turma tinha mais de oitenta inscritos para o mesmo número de vagas
		Andreia	Uhum
		Lucas	Então, eu acho que isso é uma questão de formar uma cultura de que esses espaços existem, são de qualidades, são gratuitos e estão lá para os professores ocuparem. Então, eu entendo que nessa dinâmica esses espaços existem, mas é preciso que haja essa mobilização dos professores.
		Andressa	Ok
		Andreia	Do mesmo modo, você gostaria de destacar alguma dimensão? Você acha que aquela dimensão emocional que você destaca, ela também se faz presente aqui?
		Lucas	Isso. Ela também se faz presente no sentido de uma demanda que no curso, nos cursos de licenciatura, de modo geral, eu acho que a gente não está sabendo lidar com ela.
		Andreia	Uhum
		Lucas	Como que a gente pode trabalhar essa questão? Aí eu vou fazer um parêntese agora porque eu voltei lá da ALAB, né?
		Andreia	Uhum
		Lucas	E aí eu acompanhei uma discussão em que a linguística aplicada já deu um nome pra isso, que é de letramento emocional.
		Andressa	No congresso também.
		Lucas	Teve essa discussão também?
		Andressa	Uhum
		Andreia	Teve uma pesquisa de uma orientanda da Juliana Assis, da PUC.
		Lucas	Ah:::, legal.
		Lucas	Uma pesquisa de doutorado, agora eu não vou lembrar o nome da aluna, mas ela é professora também, lembra? A moça do cabelo preto.
		Andressa	Uhum
		Lucas	Uhum
		Andreia	Em que a pesquisa dela foi exatamente lidar com

			essa questão. E aí até se mencionou alguma questão dessa capacidade docente...
		Andressa	Isso que eu ia falar.
		Andreia	É, dessa capacidade... emocional.
		Lucas	Exato.
		Andreia	A Pilar, também na pesquisa..., sabe a Pilar?
		Lucas	Sim, sim.
		Andreia	A que concluiu com a Tânia, ela também, ela lidou com a questão das capacidades docentes a partir de uma pesquisa da Lídia Stutz do ISD que trazia as capacidades docentes a partir de um portfólio da França de capacidades docentes estudado lá por um grupo de franceses. E aí a capacidade emocional não fazia parte, entendeu?
		Lucas	Ah, legal.
		Andreia	Só que na pesquisa da Pilar, que foi uma pesquisa no contexto do estágio, isso surgiu, né?
		Lucas	Sim.
		Andressa	Porque o estágio é muito emocional
		Andreia	É.
		Lucas	Sim.
		Andreia	E aí ela, mas ela não conseguiu, óbvio né, aprofundar nisso. E aí ela apresentou de novo o trabalho dela lá e disse isso, né? De que como que no futuro, às vezes até no doutorado, ela quer desenvolver um pouco nessa perspectiva, dessas capacidades emocionais.
		Lucas	Ah, legal.
		Andreia	Então, ta vendo? Olha, letramento emocional, capacidades docentes. Então, assim, tem muitas semelhanças
		Lucas	Exato.
		Lucas	Tem muitas, né? Mas a demanda está emergindo. Então, lá eu assisti uma apresentação de um professor da federal de Goiás, que ele fez essa reflexão nos estágios de língua estrangeira
		Andreia	Uhum
		Lucas	É::: e aí eu lembro que ele trabalhou com uma professora, que é a Maria Helena Abraão, se não me engano, que é de São Paulo, e que ela constrói uma episteme indisciplinar na linguística aplicada, então ele usou elementos da antropologia das emoções, da psicologia, para pensar como que os estudantes mobilizam isso e aí foi assistindo essa apresentação que me veio insights de como que são demandas emergentes que eu dei outro nome, porque nesse mesmo congresso eu apresentei um trabalho em que eu fazia uma análise das narrativas dos alunos do PIBID numa plataforma digital, então esses alunos tinham que problematizar cenas de sala de aula e refletir sobre isso. E aí, ao analisar essas reflexões, eu fiz uma análise do discurso e vi que eles tinham duas formas de construir

			posicionamentos, ou era um posicionamento epistêmico, ou era um posicionamento afetivo. O posicionamento epistêmico é quando eles mobilizavam conceitos que eles aprenderam durante o curso pra problematizar aquela situação e esse posicionamento afetivo é quando eles falavam das emoções deles pra qualificar o quê que tava acontecendo ali.
		Andreia	Uhum
		Andressa	Uhum
		Lucas	Mas enquanto análise, eu parei por ali porque eu queria entender esses posicionamentos, né? E aí eu entrei em diálogo com esses outros colegas que estavam apresentando e um deles me fez essa indicação de um texto de uma professora lá de Viçosa, Ana Barcellos, que ela publicou, já tenho até esse artigo depois eu compartilho contigo, que o título dele é letramento emocional, que é onde ela trata dessas questões pela linguística aplicada.
		Andreia	Uhum. Interessante que no primeiro bloco de pesquisa, que a Andressa também fez uma pequena pesquisa, que foi que ela até apresentou lá dessas significações de trabalho docente dos pibidianos recém-ingressos
		Lucas	Aham
		Andreia	Ela acompanhou quatro reuniões desses meninos lá no início do meu grupo e fez uma pesquisa com eles, assim, no primeiro mês. Essa dimensão não apareceu, né, Andressa? Isso não apareceu.
		Andressa	Não, porque eles não tinham ainda entrado, né, muito assim na sala de aula.
		Lucas	Sim.
		Andreia	É, eles estavam entrando ainda. Talvez, aí agora a nossa intenção é fazer mais pro final, ver se depois de um ano e meio, o quê que mudou disso. Talvez isso surja e a gente possa casar alguma coisa com as pesquisas, nesse sentido.
		Lucas	Pode ser, exatamente. Porque isso me lembra muito, assim, a circunstância tanto de Saberes e as vezes em relação ao estágio, porque são alunos que, o estágio eu ainda encontro alunos que ainda não passaram pela gente ou que não foram meus alunos.
		Andreia	Uhum.
		Lucas	Em saberes isso é mais recorrente. É muito comum o aluno no início da graduação, ele realmente iniciar a escola, o trabalho na escola, muito numa lógica muito técnica, né? E aí eu me vejo em várias situações provocando que ele me fale a respeito do que ele ta pensando, barra, sentindo
		Lucas	...sobre aquela situação. E aí é onde eles vão então aprendendo também a falar sobre, porque se não, eles vão entrar em sala e dizer "a aula foi assim, acabou de tal forma, foi tal material,

			aprendeu tal matéria, avaliou de tal modo". Eu falei "muito bem, e você achou isso interessante, isso impactou você? É o tipo de trabalho que você iria fazer também?". Aí ele começa a pensar "não, sei lá, me deu uma tristeza, me deu uma angústia", "não, fiquei mega animado." Ou então quando um aluno vem com alguma instância do tipo "ah, eu fiquei muito emocionado em ver um trabalho". Tá, "mas por que que esse trabalho te emocionou então?", né? E aí eram perguntas que eu acho que quando eu fiz, mas isso é recorrente, PIBID, Saberes e Estágio.
		Andreia	Uhum
		Lucas	Quando eu pergunto isso, me parece que é uma surpresa pra eles, assim, tipo, "não tinha pensado nisso ainda".
		Andreia	A gente pode explorar isso.
		Andressa	Aham
		Andreia	Porque aparece muito a expressão "transmitir conteúdo".
		Lucas	Sim
		Andreia	Tipo "o quê que você espera aprender com o PIBID?" Transmitir conteúdo.
		Andressa	Transmitir saberes. Aham.
		Lucas	Sim. Nossa.
		Andreia	"Eu espero aprender a ser professor, a lidar com o trabalho docente, aprender a transmitir saberes." Olha bem, essa palavra...
		Andressa	Aparece transmissão de conhecimento.
		Lucas	Ainda é muito forte, muito.
		Andreia	Então, a gente tem uma expectativa outra de como que esses meninos vão lidar com as mesmas questões agora um ano e meio depois.
		Lucas	Não, sem dúvida. E é bom ouvir deles agora no final né.
		Andressa	Sim, sim.
		Lucas	Sem dúvida.
		Andressa	Então é isso né.
		Andreia	Alguma outra questão, Lucas? Que você gostaria de trazer?
		Lucas	Não. Tranquilo.
		Andreia	Então, a gente te agradece, vou encerrar aqui a gravação, muitíssimo obrigada, tá?

APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com a Rafaela

	Andreia	Então, vamos lá, Rafaela. A gente fez aqui.. Você trouxe um para a Rafaela, não trouxe?
	Andressa	Trouxe
	Andreia	A gente fez aqui um pequeno () Só para você se organizar
	Rafaela	Aham
	Andreia	Então, é:: A pesquisa da Andressa, né? Ela trata das significações do trabalho docente a partir da visão e da leitura e da compreensão dos professores do curso de Letras, né? Perpassando pelos departamentos e pelos professores.
	Rafaela	Uhum
	Andreia	Então, assim..é:: são dois olhares, dois blocos de perguntas, né? Tem o bloco um e o bloco dois
	Andressa	O bloco dois depois eu te entrego, porque eu não grampeei, tá?
	Andreia	E eles são exatamente o mesmo bloco no que se refere a sua estrutura interna, tá?
	Rafaela	Uhum
	Andreia	As perguntas iniciais é que se diferem, mas no interior de cada bloco é a mesma coisa, tá? Então, o quê que a gente queria te perguntar, né? Se em sua atividade de trabalho aqui na Universidade, né? Nessa sua atividade, quais dessas dimensões estão presentes? E se você poderia nos explicar ou nos dar alguns exemplos
	Rafaela	Uhum
	Andreia	Então, da letra a, b, c, d, e, f, g, h
	Andressa	Isso, são oito
	Andreia	A gente tem uma série de dimensões que a gente acha que estariam relacionadas a esse trabalho seu aqui na Universidade.
	Rafaela	Uhum
	Andreia	Então, a gente queria que você conversasse um pouco de algumas dessas, quais delas permeiam mais, menos
	Andressa	Ou não permeiam
	Rafaela	Uhum
	Andreia	Se você quiser um tempinho para você olhar.
	Andressa	É: e também não tem que seguir a ordem.
	Rafaela	Ah tá. Vamos lá, vamos ver se eu e vou entender todos os conceitos que vocês colocaram, vamos lá. "Atividade situada, sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo. É pessoal e sempre única, engaja em todas as suas dimensões. Impessoal, não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores". Bom, eu posso falar besteira porque eu tenho que tentar entender esse esquema do que vocês colocaram como sendo cada um desses pontos, não é isso?

	Andreia	Uhum
	Rafaela	Porque não são perguntas:
	Andressa	Não, são para você dizer.
	Andreia	É::
	Rafaela	Tá
	Andreia	Você quer explica::r ou dar exemplos
	Andressa	É
	Rafaela	Tá, uhum
	Andreia	() se você acha que faz parte. Se você quiser olhar to:das pra ver como você, se você destaca algumas delas
	Rafaela	Vou olhar aqui
	Andreia	Uhum, fica a vontade
	Rafaela	Bom, primeiro eu tenho que falar para vocês que eu não sei se eu vou conseguir responder tudo
	Andreia	Não tem problema
	Rafaela	É o seguinte, eu quero até falar que como eu sou a primeira a ser entrevistada
	Andressa	Aham
	Rafaela	É importante vocês pensarem sobre esse instrumento aqui também
	Andressa	Ta
	Rafaela	Acho eu
	Andreia	Depois a gente vai explicar de onde saiu.
	Rafaela	() Bom, pode ser talvez pela forma como está explicado, não sei se é a intenção, mas eu vou pelo o que eu entendi, tá?
	Andreia	Uhum
	Rafaela	Primeiro eu vou falar da atividade situada, né? Sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo, como o foco é em pensar o que está presente na minha atividade de trabalho, então é na minha prática da sala de aula, não sei se vocês estão falando da minha prática de sala de aula em si, levo a crer que sim, né? É::: por exemplo, vou partir de um exemplo, eu tenho uma disciplina que eu leciono que é Estudos Tradicionais e Normativos da Gramática e que é uma disciplina que quando eu assumi, fiquei com muito assim, muito receosa, pensando "gente, eu não tive essa disciplina na graduação e agora assumo essa disciplina" e confesso que na época em que eu fiz a graduação eu senti falta da disciplina
	Andreia	Uhum
	Rafaela	Então, por um lado eu pensei "ah, que coisa boa assumir uma disciplina dessa", mas quando então eu pego a ementa da disciplina, eu vejo que ela é bastante teórica, no viés mesmo da gramática prescritiva, então, eu, no meu exercício, na minha prática de sala de aula, tento criar atividades com os meus alunos que são atividades, aí eu não sei se estou lendo certo, né? Mas atividades situadas nesse sentido de como que eles poderiam trabalhar a gramática nas salas de

			aulas deles? De ensino fundamental dois, de ensino médio, de concurso público, de escolas militares
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Porque a depender desses contextos em que eles vão agir, certamente também eles terão que adequar a proposta de ensino que está sendo colocada, então eu falo muito para eles que apesar de a ementa ser uma ementa prescritiva, a gente vai olhar para outras dimensões, pelo menos olhar para elas, lançar olhares. Então, tento fazer com eles um movimento de trazer o livro didático para sala de aula, refletir sobre o que eles já aprenderam sobre aquilo, então eu até inverti aqui, a primeira coisa que eu faço normalmente com eles é criar um diagnóstico é::: de o que eles aprenderam sobre gramática, o que eles julgam ser gramática, então eu vejo de tudo ali, né? Tanto na acepção mais prescritiva quanto mais assim uma noção bastante linguística do que é gramática, também faço perguntas do tipo "você conhece as classes de palavras? quais são elas?" né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Exatamente para saber com quem eu estou lidando
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Eu, depois desse momento, peço que os alunos tragam livros didáticos para a sala de aula para a gente pensar como a gramática tem sido ensinada no ensino fundamental, no ensino médio, partindo daquilo: e nessa reflexão também, que aí eu acho que cai um pouco nessa questão interacional aqui e interpessoal talvez também, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	De que, de que maneira que eles é::: vivenciaram aquela situação de ensino da gramática, "foi como ta nesse livro didático?" e muitos me relatam assim "foi", alguns dizem "eu nunca nem abri essa parte do livro didático, então não tenho noção nenhuma de sintaxe básica, de termos da oração" e com isso também eu consigo ter uma noção de onde que eu vou partir na minha sala de aula ali, né? Para trabalhar gramática prescritiva com eles. É::: além disso, uma outra questão que eu pensei na hora que eu é: vi aqui atividade situada, é que há um contexto que é nós estamos aqui formando principalmente professores, né? E eu digo assim formando principalmente professores porque eu não posso dizer que sejam apenas professores, há tradutores, né? Há revisores
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Há pessoas que têm se dedicado a trabalhar, e eu vejo muito isso por conta da Framenet, com a linguística computacional e que têm tido sucesso

			com isso, trabalhando no Google, em outras empresas de tecnologia, mas eu não tenho uma porcentagem disso, mas eu sei que a grande parte vai para a escola e isso me alegra muito
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Então, eu também faço desse contexto que é o contexto da sala de aula, né? Um contexto que também é interpessoal no sentido de contar quais que são as relações que eu tive com essa vivência minha da graduação e que agora eles têm e de que maneira eu tento contribuir para aquilo que eu senti de lacuna na minha graduação, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	E que eu gostaria de contribuir para que eles não tivessem essa lacuna, né? Então eu tento fazer essa relação e é o que eu digo, não sei se estou respondendo o que está sendo pedido, mas estou tentando, tá gente?
		Andreia	Exatamente isso
		Rafaela	Bom, é:: falando aqui no mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, eu acabei falando um pouquinho do material didático, eu foco muito nisso porque tenho uma experiência anterior, né? Não só anterior, mas também durante esse processo que é meu na universidade que é de produção de material didático, então, por exemplo, ao se propor a oficina aqui, quando eu tive a liberdade de propor a oficina, você na primeira turma, né?
		Andressa	Aham
		Rafaela	A oficina de material didático, de elaboração de material didático, nesse intuito de promover é: essa é: esse evitar de lacunas, vamos dizer assim
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Que eu senti na minha graduação, que eu queria ter tido essa oportunidade, alguém que me instruisse a fazer isso e eu vivenciei isso assim na marra porque recebi um convite para fazer material, então vamos fazer e aí no fazer, para já como um trabalho, e para ser cobrado no nível de um trabalho, eu tive que fazer isso e com os alunos aqui a gente tem a oportunidade do ensinar a fazer, intermediar esse fazer, né? Eu acho que isso é muito positivo porque a gente então vai fazer uma atividade que prevê uma atividade docente que é intermediada por um artefato que faz parte da atividade docente que é o material didático, então não é só o refletir sobre ele, mas também o fazer, o realizar esse material. Então, confesso que em alguns períodos ainda houve um problema que é esse material era constituído para um público inexistente, né? Então era uma simulação, "ah, vamos construir um material para uma turma, você vai escolher se é de sexto, se é de sétimo, se é de oitavo" e, muitas vezes, eu dizia "olha, isso aqui está

			difícil para sexto ano".
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Porque eu tenho essa vivência de ensino, então eu tinha condição de falar isso, mas aquele material não estava sendo testado e efetivamente colocado em sala de aula, o que já tem sido um ganho das últimas vezes que eu ministrei disciplinas, oficinas, é:: nesse sentido, a de material didático, inclusive, há muito tempo eu não ministro, mas eu tive uma de sequência didática e uma de gêneros textuais, em que eu fiz uma parceria com professores que são do Profletras e também amigas minhas, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Para que esses materiais pudessem ser aplicados de fato na sala de aula, então, assim, eu vi muita diferença porque entra naquilo que a gente ensina para os nossos alunos que "ah, vocês têm que ensinar os alunos de vocês, né? a produzirem texto para um contexto de circulação real", mas não é o que muitas vezes a gente faz, não vou dizer porque a gente não quer, mas muitas vezes por não ter a oportunidade desses convênios é: demarcados claramente com as escolas, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Então por conta do ProfLetras hoje a gente tem essa possibilidade maior aqui e eu acho que isso é um ganho muito bom, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Deixa eu ver mais o que aqui é::: Eu acabei falando um pouquinho do prefigurado pelo próprio trabalhador aqui já, né? Porque eu falei da minha experiência, do quê que muda, não é isso?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	E deixa eu ver mais o que, interpessoal, é, esse interpessoal, como eu disse, eu faço muito isso na prática de sala de aula, como eu comentei aqui do ensino de gramática. Como viés dessa disciplina é bastante prescritivo, eu sempre conversei com os alunos sobre "imaginem que seu aluno é um aluno de concurso público e quer fazer prova para concurso público", né? "ou seu aluno" então, entra naquela questão da hipótese, do imaginário, do que vai ser, da simulação, exatamente para gente conseguir pensar "em que contextos isso aqui funcionaria?" "é possível dar aula disso ainda", né? ou "isso é necessário em algum contexto?" então, mostrando que sim.
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Há contextos que isso é necessário e que isso vai ser cobrado de você porque é exatamente o objetivo final do aluno e assim por diante, né? É::: agora esse transpessoal, guiada por "modelos do agir" específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos

			de trabalho esse é um pouco complexo no sentido de que... Bom, eu acho
		Andreia	Você teve modelos para o seu agir, Rafaela? Quem, é::, alguns professores, alguém, membros da sua família, de algum modo, aqui, quando você chegou, você, não se espelhou, mas se inspirou, você tomou modelos desse seu agir profissional de algumas pessoas em alguma medida?
		Rafaela	É, então, eu acho honestamente que quando a gente fala em modelo de agir é algo que vai sendo construído tão sutilmente na nossa vida que muitas vezes a gente não para para pensar de onde que vem esse modelo, é claro que eu tenho várias influências de professores que me marcaram, tanto no que diz respeito à didática deles quanto até na forma de agir na sala de aula, o que aceitar, o que não aceitar, né? Responder ou não responder e de que forma responder a determinadas situações de sala de aula, sem sombra de dúvidas isso foi sendo constituído com o tempo, né? E o que eu acho é que a gente tem modelos que são modelos de agir que por conta de tantas influências passadas, e que eu to dizendo assim, que a gente nem percebe que estão sendo construídas com esse passar do tempo também, a gente não tem um modelo no sentido fechado de que vai ser assim a vida inteira.
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Agora, é: eu tenho que confessar que da minha, é: daquilo que eu observei nos professores quando eu fui aluna tanto no ensino fundamental, no ensino médio quanto depois na graduação, eu tenho tentado agir em muita coisa de forma diferente. Claro, eu aproveito muitas ideias, mas como eu estava dizendo, quando eu fui aluna aqui na graduação, eu tinha um sentimento assim de que precisava haver algo mais prático de que a teoria era muito importante para embasar o professor sim, mas que se ele não conseguisse conectar essa teoria à prática, algo ia ficar faltando nesse caminho do ser professor, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	E não é a toa que a gente quando formava, e eu vejo os alunos às vezes falando que ainda formam assim, né? A gente formava inseguro no sentido de "e agora, né?", "vamos ver", "será que eu sei alguma coisa?" "será que eu vou saber fazer isso?". Eu descobri, com o passar do tempo, que essa insegurança ela vai existir porque eu tenho visto isso aqui nos nossos alunos, por mais que a gente tenha as oficinas, por mais que a gente tenha práticas que ainda não são a quantidade que é o ideal de se ter, a gente tem alunos que dizem estar inseguros para o agir em sala de aula, então eu vejo que é uma é:: que é algo que vai

			ser constante porque é uma mudança de fase de vida e nas mudanças de fases de vida, acredito eu, essa insegurança vai sempre existir, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Mas quando a gente tem condição de mostrar para o aluno que ele pode ficar menos inseguro, afinal de contas a gente aqui já está colocando o aluno dentro de uma sala de aula de fato, na prática da sala de aula, certamente não vai ser aquela insegurança com o mesmo sentimento que eu tive no passado, então nesse aspecto, se é que existe algum modelo, eu adoto um modelo que seja mais pautado na prática, "pra quê que isso que eu to ensinando vai servir para a prática de sala de aula?". Então, eu tenho um tópico em gêneros textuais, chama Tópico Avançado em Gêneros Textuais. Bom, quando se fala nisso aqui, e aí é bem característico dessa disciplina, dessas disciplinas de tópico, elas são mais teóricas, mas eu não consigo falar em gênero textual sem falar em ensino porque o tempo todo o que martela na minha cabeça é "pra quê que esses alunos vão usar isso?" para dar aula, né? Grande parte deles.
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Então eu preciso focar nisso, né? E o movimento que eu faço é esse, então eu não sei se respondo bem, mas eu tento partir de algo que seja prático, partir de uma discussão que seja de fato voltada para o ensino de língua para então chegar a conceitos e não o contrário, tá? E essa ideia é a ideia que eu tenho amadurecido com o tempo porque é outra coisa, que aí você falou de quem te inspira
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Na verdade, quanto mais a gente estuda, mais a gente lê, mais a gente questiona as nossas práticas.
		Andreia	Uhum
			Vários professores aqui entendem que as disciplinas devem circular, quanto mais a gente circular nas disciplinas, melhor seria, mas eu tenho já alguns períodos que eu tenho pegado a Gramática, e eu to muito feliz com o fato de eu estar com elas há alguns períodos.
		Andreia	Uhum
		Rafaela	A não ser quando eu estava de licença, nos demais todos, porque foi de licença maternidade duas vezes, né, gente? Nos demais eu estive com a Gramática e eu tenho achado muito feliz isso porque eu altero a disciplina todo período porque todo período eu vejo alguma coisa que poderia ser melhor, que eu poderia colocar mais nessa prática, que eu poderia usar exemplos diferentes, então isso faz parte de mim. O Tiago brinca

			comigo que eu sempre preparo muita aula "você prepara demais, você vai dar esse mesmo curso", mas eu preparo demais porque eu remodelo o tempo todo, então eu não sei se é um modelo, há uma tentativa de um modelo melhor, eu tenho isso, mas isso é um compromisso meu, não é alguma coisa que, assim, alguém me falou que eu deveria ser desse jeito, né? Respondi, gente?
		Andreia	Perfeitamente. Rafaela, estabelece uma relação sobre esse final da sua fala, que você prepara muito, que você repara e replaneja, com a letra H. Se essa sua atividade de trabalho, seria para você fonte de aprendizagem e por outro lado fonte de impedimento para algumas dessas aprendizagens quando você se vê diante de alguns dilemas.
		Rafaela	É, então, é: como eu disse, eu gosto de pensar na finalidade daquilo que eu to ensinando "pra quê que meu aluno vai aprender isso?", na verdade "pra quê que ele vai usar isso no futuro?"
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Porque não pode ficar ali naquela disciplina e larga isso quieto, né? E aí, nesse movimento, tem um movimento de que a gente para dar determinada disciplina, tem que estar sempre atualizada, a gente tem que comprar livros novos, tem que ler artigos novos, participar de eventos, se há alguma fala no evento tem a ver com alguma disciplina, é claro que eu vou assistir àquela fala do evento e é claro que isso alimenta esse refazer e esse remontar, remodelar das minhas aulas.
		Andreia	Uhum
		Rafaela	As vezes, a gente, e eu faço isso no curso de formação de professores, curso de formação continuada de professores, como é o caso do ProfLetras, em que eu pergunto para os alunos assim "ah, então como vocês têm trabalhado o texto em sala de aula?" e o aluno fala assim "ah, porque o texto é central na minha sala de aula, eu parto dele para a reflexão", aí quando eu peço para o aluno fazer uma atividade a partir de um texto, que eu vejo que ele não faz isso, mas ele não reconhece, ele só reconhece quando eu digo para ele "veja isso que você está fazendo, você está fazendo a mesma perspectiva que se fazia anos atrás", o discurso está apropriado, mas o fazer não está tanto assim e as vezes eu me pego nessa situação de que o discurso está apropriado, mas o fazer não está tanto assim, e por isso eu acho esse remodelar, porque no que a gente dá aula, no que a gente lê, a gente percebe isso poderia ser melhor, isso poderia ser refeito "olha, desse outro jeito ficaria muito melhor"
		Andreia	Uhum

		Rafaela	As vezes, até não em leituras, mas a prática mesmo de perceber o que dá certo e o que dá errado, as vezes são as questões dos alunos que me dão aquela luz assim de "é mesmo, por que eu não trabalho isso? vou incorporar isso para um próximo período". Então, são é: fontes de aprendizagem no próprio aluno muitas vezes no sentido de que eles vão fazer demandas para esse remodelar da sala de aula e que são auxiliadas, embasadas pelas leituras que eu busco para aquilo que eu vou planejar para as aulas, né? Sem sombra de dúvida
		Andressa	Passou por todas
		Andreia	Rafaela, vamos agora para o segundo bloco? O segundo bloco, como eu te disse, as dimensões internas são as mesmas, mas agora a gente queria que você focasse nos egressos do curso de Letras
		Andressa	Licenciatura Português
		Andreia	É, em português. Então, quando você projeta os egressos, você já trouxe alguns elementos de onde você os vê, né? Onde o PPC do curso os vê. E aí quais dessas dimensões, algumas dessas você já até respondeu, né?
		Rafaela	Aham
		Andreia	Mas o que é mais latente, quais dessas dimensões você acha que estarão mais presentes no trabalho desse egresso do curso Letras Português?
		Rafaela	É:: então, a gente, eu sempre digo que ser professor de português é uma tarefa muito pesada, muito difícil, porque a gente tem que lidar com muitas questões no nosso trabalho, no sentido de que ao se falar que o professor tem que lidar com leitura, com escrita, com oralidade, com análise linguística isso é muita coisa e isso perpassa disciplinas, né? Não é o caso só da língua portuguesa, então eu destaco isso na graduação para que o aluno não tome um susto quando ele se torna um egresso do curso, exatamente porque ele vai numa situação que é ele tem que lidar com demandas do professor de geografia, do professor de história de que o aluno não está sabendo ler a questão, não está sabendo interpretar, não está sabendo escrever e isso tudo vira culpa do professor de português, né?
		Andreia	Nesse sentido, Rafaela, você traz a dimensão do conflito, você acha que nesse sentido o professor de língua portuguesa no seu contexto de trabalho, esse contexto é um contexto conflituoso?
		Rafaela	O que eu vejo é que depende muito da escola e da forma como o professor interage com os colegas dele, por quê? Eu vejo que há professores que conseguem lidar muito bem com essas relações, que ao colega dizer assim "ah, porque o aluno lá", o professor da história fala "ah, o meu aluno não está sabendo ler questão", ele propõe projetos

			que são projetos interdisciplinares, mas isso não é o comum, por quê? Porque o professor tem o seu horário de trabalho, o seu horário de trabalho independe do horário do outro e as pessoas não se encontram, as pessoas não planejam, coisas que a gente aqui fala que tinham que ser feitas, mas a gente sabe que na realidade da sala de aula é um pouco difícil de ser feito pela dinâmica da quantidade de afazeres, de aulas e assim por diante. A cobrança eu acho que é o conflito para o professor, o professor, e aí não é só o de português, mas o de português () recebe esse tipo de cobrança, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Tem essa cobrança que é a cobrança do nível de leitura do aluno, do nível de escrita do aluno, né? E aí eu falo nível assim chamando tanto a atenção para essa palavra, por quê? Na hora que saem também os dados de como estão os nossos alunos, "comparando com outros países, onde está o Brasil?" e a culpa é nossa, a culpa é do professor de português então que não sabe ensinar a ler e a escrever, apesar de a gente saber que essa não é uma tarefa só do professor de português, né? Então, acho que isso estabelece um conflito pelo próprio fazer da aula de português que é muito amplo e de nas outras específicas, talvez por as licenciaturas não serem voltadas para isso, talvez por não terem disciplinas voltadas para é: a exploração da leitura, por exemplo, de enunciados, de texto paradidático, isso tudo é jogado como sendo papel apenas do professor de português, né? E que vira uma cobrança, muitas vezes excessiva, do próprio professor nesse agir porque para dar conta disso tudo e sozinho e sem apoio, sem apoio dos colegas, sem apoio da direção e assim por diante, há um ambiente que é um ambiente conflituoso. Eu vejo é: pelo o que os meus alunos, ex-alunos e pelo o que meus alunos do mestrado vivenciam e relatam é que há uma falta de apoio, o que a gente fala que é importante, que a gente lê no Nóvoa, por exemplo, dessa rede de colaboração e tal é algo que não acontece, que não acontece e não é só na escola não, na escola básica não, é também na universidade, então a gente quer ensinar aos nossos alunos uma coisa que a gente também não consegue fazer, que é criar essas redes de colaboração, cada um fica no seu gabinete, no seu projeto de pesquisa, cada um pensando muito no seu afazer e falta a gente achar esse termo comum, não estou dizendo que a gente não tente, né? Até o Núcleo Fale é uma demonstração dessa tentativa, mas aí acabam sendo situações que são situações muito pontuais, é difícil, então também eu fico pensando que a

			gente, como formador, tem que repensar nessa relação que é a relação do professor de português com os demais professores ou mesmo do professor de português com o colega professor de português que tem que dialogar porque um é o professor de literatura na escola
		Andreia	Uhum
		Rafaela	O outro é o professor de redação, o outro é o professor de gramática, essa segmentação ela também não auxilia nem para a formação dos alunos, dos nossos ex-alunos, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Nem mesmo para isso que a gente está comentando aqui que é essa rede de colaboração que vai eventualmente evitar determinadas situações de conflito, né?
		Andreia	Uhum
		Natalia	E:: bom, uma questão que eu vejo e aí tem a ver com o que eu tinha falado antes é: que quando a gente se torna professor de português e aí depois de recebido o diploma, né? Que antes, muitas vezes, nós já somos professores, a gente já está nesse agir de sala de aula e tal, mas aí a gente vira egresso que é o objetivo dessa questão aqui, a gente tem uma série de dificuldades, né? E uma delas tem a ver com aquilo que eu falei agorinha mesmo da oficina, que é o objetivo da oficina
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Que é material didático, a gente começa pela questão que é "eu tenho que selecionar um material didático, que material didático vai ser esse?" quando tem a oportunidade de selecionar porque o que eu mais escuto é que isso não é de fato selecionado pelos professores, se quer as vezes pelas direções, né? Então o que é muito triste e aí o saber lidar com aquilo que você tem em mãos, o saber fechar na hora que tem que fechar e abrir e aproveitar o que tem ali também é algo que é muito difícil para os egressos e eu noto isso cada vez mais, por quê? Porque por mais que eu tenha aqui uma oficina que é uma oficina pontual, né? É um período, são quatro meses que a gente trabalha ali e que eles se debruçam sobre esse fazer do material o foco não é tanto nessas críticas dos materiais, isso acaba sendo feito muito mais na Faculdade de Educação, pelo o que os alunos me contam, do que aqui no âmbito da faculdade de Letras. E o quê que eu percebo? É que aí que eu tenho tentado fazer essas entradas, por exemplo, na de Gramática, de olhar para como a gramática tem sido trabalhada nesses materiais, para que o professor também saiba fazer, o egresso saiba fazer essa escolha de uma maneira mais acertada ou mesmo lutar por essa escolha, sabendo que ela existe, né?

		Andreia	Uhum
		Rafaela	Que o professor tem que se colocar, ele tem que tentar criar demandas de exigências para conseguir reverter um quadro que a gente trata como se fosse natural porque exatamente vem acontecendo assim há muitos anos, né? A dificuldade que é a dificuldade também que eu tenho visto de que os alunos vêm com um discurso que é um discurso do não uso do livro didático, é também um discurso que eu não concordo com ele e eu falo isso, né? Eu falo "gente, livro didático é uma ferramenta importante para a sala de aula" e quando a gente fala que o professor fica refém em sala de aula do livro didático, o professor tem os seus argumentos de trabalho, de excesso de carga horária, assim por diante, mas esse saber manusear esse é:: objeto, esse artefato, é importante e eu acho que eu, assim, especificamente, tenho conseguido contribuir um pouco com essa relação que vai permear a relação do egresso com o material didático, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	É o que eu disse, foi algo que eu não vivenciei e que eu tenho tentado fazer diferente para eles, para que eles tenham uma relação mais feliz com isso, né? Com relação a questão da::, aqui é: a atividade situada, e: tem a ver com a interacional também, volto à disciplina que eu leciono com mais frequência, que é a de Gramática, que eu tenho insistido muito frequentemente com os alunos e a gente tem feito atividades em sala de aula em pequenos grupos e eles vão para o quadro e mostram como seria essa atividade e tal, desse pensar e desse agir em sala de aula de maneira situada e situada aqui no sentido de um uso interacional de uma reflexão de fato sobre o uso da gramática no cotidiano, nas situações (), no texto para se partir dele, por exemplo, para se coletarem dados para que então se constituam os módulos, por exemplo, de uma sequência didática, que é algo que eu trabalho em uma oficina. Essa relação é uma relação que, como eu tava comentando, muitas vezes os alunos têm dificuldade de estabelecer, então eles sabem falar disso no discurso, mas na hora que a gente fala assim "vamos fazer uma atividade", há uma certa dificuldade, eu acredito que o egresso está se formando com uma noção do saber agir maior.
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Aliás, eu posso falar e aí a Andressa talvez não tenha essa sensação porque ela não vivenciou a mesma graduação que foi a nossa
		Andreia	Uhum, a nossa geração
			A nossa foi um distanciamento muito grande, eu já contei para a Andreia, eu nunca tinha ouvido

			falar em gêneros, aliás, eu ouvi falar em gêneros textuais com uma pessoa, que foi a Suzana, professora da Faculdade de Educação, mas ela entrou de licença e aí eu não ouvi falar mais em gêneros textuais. Eu me formei tendo tido duas aulas em que falaram gêneros textuais, foi ela, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Então, assim, é algo muito diferente do que foi vivenciado e olha que eu me formei em 2006, né? Não tem tanto tempo assim para 2014 que foi quando eu entrei no concurso que eu vi uma graduação totalmente reformulada e uma chance de o egresso ter uma aproximação muito maior com esse fazer docente, né? Nesse aspecto aí eu vejo ganho
		Andreia	Isso
		Rafaela	Que é um ganho muito grande, mas que as vezes os alunos não reconhecem porque eles pensam no que já deveria
		Andressa	Mas hoje já tem uma melhora do que quando eu saí.
		Rafaela	E vai ter a partir do ano que vem também se Deus quiser ((risos)) é porque a gente está em outro processo de mudança
		Andreia	É
		Rafaela	Né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	É:: com relação aqui a fonte para a aprendizagem, eu fico pensando, né? E aí voltado para os egressos, é: é ruim acusar, né? Mas, o que eu vejo é que infelizmente os egressos quando saem, eles estão tão atolados nessa atividade docente, "o quê que eu vou fazer agora?", que eles se distanciam muito das leituras que faziam com tanta frequência quando estavam na graduação, né? E mais também, até da gente aqui, a gente faz eventos, e a Andreia deve compartilhar isso comigo, que por mais que a gente invista nos eventos, "nossa, vai ser interessantíssimo", eu trouxe a Vandelisa, tem dois anos, achei que ia lotar, não aparece quase ninguém e não é falta de divulgação, é por falta de interesse, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Então, eu vejo também que é uma coisa que precisa ser amadurecida que é talvez até um reflexo da licenciatura no sentido de que as vezes a licenciatura não tem deixado muito claro de "de que maneira essas fontes de aprendizagem contribuem para esse fazer", né? É o que eu tenho tentado fazer diferente nas oficinas, nas disciplinas, mas talvez seja um trabalho que tenha que ser mais coletivo ou mesmo que eu tenho falhado nesse fazer, né? Nessa tentativa de fazer, mas talvez esse buraco aí entre a fonte de aprendizagem e a aplicação prática daquilo seja

			uma desmotivação também para o egresso, né? Para o professor querer buscar novos conhecimentos do que está circulando, do que é novo para poder aplicar em sua sala de aula. A gente fica se questionando quando a gente vê eventos que eram para ser ótimos esvaziados, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	É::: deixa eu ver mais o que... Com relação aqui ao aspecto interpessoal, eu acabei falando um pouquinho sobre a relação interdisciplinar.
		Andreia	Sim
		Rafaela	Bom, acho que é mais nesse sentido também que me desperta ao ler isso aqui. Am::: Ah::, eu queria comentar sobre a B aí, prefigurada pelo próprio trabalhador, porque é nessa hora aí que o egresso tem aquele "agora realmente é a minha vez", né? Aquela mudança, por quê? Porque por mais que ele tenha tido oportunidades de fazer isso durante a graduação, ainda não é a responsabilidade dele de fato e esse estalo, vamos dizer assim, vai acontecer quando ele cai na sala de aula e que ele vai se pegar muitas vezes agindo da maneira como ele criticava o professor ((risos))
		Andreia	Uhum
		Rafaela	E fazendo aquela mesma, utilizando aquele mesmo modelo que ele criticava porque ele não sabe como fazer ou mesmo ele não quer ter o trabalho de fazer, que a gente sabe que é muito trabalhoso e como eu estava comentando, se a gente remodela o tempo todo, que é o que a gente tem feito, a gente sabe como é difícil
		Andreia	É
		Rafaela	Né? Como dá trabalho, como isso demanda, né? E aí, eu fico pensando que quando a gente pensa em reelaborar prescrições, construir prescrições para si mesmo, esse início aqui da carreira acadêmica, ele tem que ser um início muito feliz porque se ele não for, eu acho que ali o professor pode cair realmente num buraco, que é um buraco sem fim, né? No sentido de que ele vai, talvez, né? Voltar àquilo que ele criticava e ficar naquilo mesmo, ficar o resto da vida repetindo aqueles mesmos modelos e aí a gente tem um problema muito grande e::: eu vou falar de algo que vai além dessa questão do egresso, que é a questão que eu tenho visto no ProfLetras, os professores na formação continuada, eles mostram que apesar de estarem, tem professor que tem 3 anos, tem professor que está há vinte anos, independente de ser há três ou de ser há vinte, como que num curso de formação continuada, como é o caso do ProfLetras, em que eles vivenciam a prática ou já vivenciou bastante a prática, ele olha para a relação teoria e prática de uma maneira diferente, o que evidencia o fato de que

			se a gente tiver mais prática na licenciatura, a tendência é que essas pontes sejam constituídas de uma maneira mais feliz, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	No ProfLetras parece até é:: uma questão, assim, de religião mesmo, os professores falam "desde que eu entrei no ProfLetras, a minha sala de aula mudou muito, a minha vida mudou muito", "a minha relação com o ensino mudou muito" e a gente tem no ProfLetras egressos aqui do curso de Letras, tem alguns alunos que são bem jovens inclusive
		Andreia	É o caso da Adriana, por exemplo
		Rafaela	É o caso da Adriana e outras que se formaram há três anos, então, assim, né? Que a gente consegue ver essa, e que mesmo assim dizem "o ProfLetras tem muito a contribuir" porque a minha sensação é que esses alunos não sentiriam tanta diferença quanto a gente vê aqui com os professores que são mais antigos, já pararam de estudar há mais tempo, né? E o que a gente nota é que independente de eles terem formado há três anos, ou seja, terem pegado já um currículo mais novo, remodelado, né? Ou há vinte anos, na formação continuada, eles falam desse construir pontes de conhecimento de uma maneira que é uma maneira muito diferente, né? Indicando a importância da inserção na sala de aula, da prática, mas talvez até, eu lembro daquela fala do Nóvoa que a gente assistiu, de a responsabilidade ser dele, que é diferente, o aluno da graduação está muito preocupado com a nota, por mais responsável que ele seja, como a gente tem ótimos alunos, alunos muito responsáveis, mas está preocupado com a nota, ele não está preocupado com o fazer no futuro
		Andressa	O IRA é muito importante.
		Rafaela	Mas na hora que ele vai fazer, é que ele começa a pensar sobre "o quê que eu poderia ter aproveitado melhor" ou "o quê que eu ainda posso aproveitar", né? Então é algo que a gente tem que pensar que não fique só no âmbito da licenciatura, mas dessa formação continuada e de que maneira vai ser essa formação continuada, né?
		Andreia	Uhum
		Rafaela	Tem mais alguma questão, Andreia? Me fala aí que eu falo.
		Andreia	Não, eu acho que era isso, Rafaela, tá? Excelente, muito obrigada.
		Andressa	Muito obrigada, muito muito obrigada.