

Representações do agir docente em textos de acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras

Representations of the teaching act in academic texts from an undergraduate course

Cristiano Egger Veçossi

Marcia Cristina Corrêa

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS - Brasil

Resumo: Este trabalho aborda dados iniciais do projeto “Representações do agir docente”, filiado à linha de pesquisa “Linguagem e Interação”, do PPGL-UFSM. O objetivo do projeto é analisar as representações do agir docente em textos (documentos oficiais, discurso de professores, livros didáticos, mídia) pertinentes à atividade educacional. O referencial teórico é baseado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart. Em uma das ações desse projeto, analisamos as representações do agir docente assumidas por alunos de um curso de licenciatura em Letras ao longo de sua formação inicial. Neste trabalho, focalizamos as representações manifestadas nos textos ao definirem o que é ser professor.

Palavras-chave: Representações. Ser professor. Professores em formação.

Abstract: This paper addresses the initial data of the project “Representations of the teaching act” linked to the research line *Linguagem e Interação* at UFSM. The aim is to analyze the representations of the teaching act in texts (official documents, teachers’ speeches, textbooks, media) concerning education. The theoretical approach is based on sociodiscursive interactionism by Bronckart. In one of the actions of the project, we have analyzed the representations of the teaching act performed by students of a Language Course along their initial formation. Here, we focus on the representations from the texts as they define what it is to be a teacher.

Keywords: Representations. Being a teacher. Teachers in training.

Cristiano Egger
Veçossi

Marcia Cristina
Corrêa

12

1 Palavras iniciais

O trabalho do professor tem sido alvo de inúmeras discussões na sociedade contemporânea. Quando se abordam assuntos como reprovação, indisciplina, entre outros, é comum que se chegue à figura do professor, que muitas vezes é colocado como o principal responsável pelo sucesso (ou fracasso) do ensino. A questão que se coloca é em que medida, antes de qualquer julgamento, se busca compreender o fazer do professor. Nesse sentido, este trabalho visa apresentar dados iniciais do projeto “Representações do agir docente”, em que se busca compreender como se constroem as representações do agir docente em diversos textos relacionados à atividade educacional. Esta investigação se concentra em uma das ações do projeto, na qual analisamos as representações do agir docente assumidas por alunos de um curso de licenciatura em Letras ao longo de sua formação inicial.

Para tanto, partimos da apresentação do referencial teórico-metodológico que sustenta nossas investigações. Nesse ponto, situamos o Interacionismo Sociodiscursivo, concentrando-nos na exposição da abordagem empregada para a análise de textos que tematizam o agir do professor, bem como apresentamos uma discussão acerca do professor como trabalhador. Na sequência, são apresentadas informações referentes à primeira coleta do projeto “Representações do agir docente”. A seguir, identificado o contexto de produção dos textos coletados, procedemos a uma análise inicial das respostas dadas pelos acadêmicos à pergunta “O que é ser professor?”, visando compreender quais elementos do trabalho/agir do professor são tematizados nas respostas dos acadêmicos.

2 Referencial teórico

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo: aspectos teóricos

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart, parte de premissas do Interacionismo Social, corrente geral da Filosofia e das Ciências Humanas, especialmente ao considerar que “as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21). Do exposto, fica clara a relação com o pensamento de Vygotsky, especialmente no que tange aos postulados marxistas (vinculação à noção de instrumento em termos físicos – filogênese – e também em nível psicológico – ontogênese), bem como à noção de internalização, tão cara à teoria vygotskiana.

Considerando a noção geral de *atividade*, oriunda de Leontiev, segundo a qual os organismos vivos têm acesso ao meio ambiente e constroem elementos de representação interna sobre ele a partir de organizações funcionais de comportamentos, Bronckart defende que, na espécie humana, a cooperação dos indivíduos nas atividades coletivas é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais, sendo elas que conferem o estatuto “social” das atividades coletivas. Nesse sentido, a criação de instrumentos para facilitar as tarefas desencadeou a utilização de produções sonoras decorrentes da necessidade de acordo, o que, por sua vez, levou os seres humanos, no curso de sua evolução, à constante negociação de significados, a fim de que a comunicação se estabelecesse.

Nesse ponto, o princípio saussureano da arbitrariedade do signo linguístico é retomado por Bronckart, tornando-se fundamental para o ISD: a fim de que se tenha êxito na realização das tarefas, é necessário o compartilhamento de unidades comuns aos falantes (os signos). Se o signo não fosse convencional, arbitrário, não haveria entendimento entre os humanos e com isso, conseqüentemente, não haveria interação.

Nesse sentido, para o ISD é central a noção de agir. A atuação do ser humano se dá de modo cooperativo, ou seja, os indivíduos cooperam uns com os outros na atividade, que ocorre em constante interação social, sendo mediada pela linguagem. Essa atividade de interação é definida por Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999) como *agir comunicativo*.

O agir comunicativo considera que as representações são como signos, isto é, funcionam como representações comuns, compartilháveis e comunicáveis. Esses signos são caracterizados pela dimensão transindividual, ou seja, a compreensão linguística de todos os membros de uma comunidade, veiculando as representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos chamados por Habermas de *mundos representados (objetivo, social e subjetivo)*.

As ações humanas se realizam, portanto, nesses mundos, carregando, no interior deles, pretensões à validade, desdobradas em pretensão à verdade, relativa ao mundo objetivo; à eficácia, no mundo social; e à autenticidade, no mundo subjetivo. Tais ações, verbalizadas na atividade de linguagem, produtos de atividade social desempenhada por indivíduos particulares, são também objeto de avaliações sociais, isto é, tornam-se parâmetros a partir dos quais cada indivíduo julga a validade do agir de seus pares em relação aos mundos representados.

Esse processo de avaliação, calcado em permanentes negociações, é o que confere aos indivíduos o estatuto de *agentes* (BRONCKART, 1999).

Para o ISD, a chamada atividade de linguagem envolve, inevitavelmente, alguma espécie de semiotização, que se dá por meio de textos que, por sua vez, ancoram-se em *gêneros* (conforme a acepção de Bakhtin). O texto é, portanto, uma unidade central para o ISD, haja vista que, ao mesmo tempo que é capaz de revelar as representações dos agentes, tem o poder de incidir sobre essas representações.

Cristiano Egger
Veçossi

Marcia Cristina
Corrêa

14

2.2 O ISD no Brasil e o agir do professor

Como pode ser observado em muitos trabalhos realizados no Brasil que tomam como fundamento teórico o ISD, a análise de textos produzidos *no* e *sobre* o trabalho educacional tem sido constante. Nesse sentido, para o ISD (BRONCKART, 2006a), as ações humanas não podem ser apreendidas pela mera observação das condutas perceptíveis, mas por meio de interpretações produzidas via linguagem, em textos dos próprios actantes ou de observadores dessas ações.

Esses textos, referentes à determinada atividade social, não apenas exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela implicadas, como também refletem representações, interpretações e avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações. Assim, segundo Machado e Guimarães (2009, p. 18), esses textos podem “contribuir para a consolidação e para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações”.

Ainda seguindo o raciocínio de Machado e Guimarães (2009, p. 18, grifo do autor), tal premissa implica, no caso da observação da atividade educacional, que sejam tomados como objeto de análise “os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional”.

Nessa perspectiva, os textos analisados podem ter sido produzidos durante a própria situação de trabalho, em uma dinâmica de interação (no caso, geralmente, professor-aluno); como também advirem de documentos prescritivos do trabalho (educacional), ou então serem originários do próprio trabalhador (professor), sejam produções que ele escreve com relação ao seu próprio trabalho, sejam textos referentes ao seu planejamento (textos planejadores). Há ainda uma terceira configuração textual passível de análise: tra-

ta-se de textos descritivos/interpretativos/avaliativos produzidos por observadores externos depois da realização de uma determinada tarefa (diários de aula, relatórios de estágio etc.) ou pelo próprio trabalhador (qualquer texto produzido por indução do pesquisador sobre o trabalho realizado).

Para a investigação dos textos sobre o trabalho do professor, Machado e Bronckart (2009) propõem que se inicie com a identificação do contexto de produção dos textos, seguindo-se a análise dos textos, considerando-os em três níveis: organizacional, enunciativo e semântico. Quanto ao nível organizacional dos textos, a análise deve considerar a identificação do plano geral dos textos e das seqüências; a identificação dos tipos de discursos mobilizados e de sua articulação, bem como os mecanismos de coesão nominal e de conexão. No nível enunciativo do texto, devem ser considerados os mecanismos de responsabilização enunciativa, tais como: marcas de pessoa; índices de inserção de vozes; modalizadores do enunciado; bem como outras marcas que indiquem subjetividade. Com relação ao nível semântico, este engloba considerações referentes aos níveis anteriores, chegando-se às interpretações.

De acordo com Machado e Bronckart (2009), no nível semântico também é possível realizar análises no nível mais micro, para responder a questões de pesquisa específicas. Neste artigo, a análise apresentada busca responder à questão: que elementos do trabalho/agir do professor são tematizados nas respostas dos acadêmicos: o uso de instrumentos? As relações com os alunos, pais, direção, colegas? As capacidades psíquicas? A dimensão linguística? O aspecto físico do agir?

Nesse sentido, em nossos dados, analisamos os predicados que (de modo direto ou indireto) têm como sujeito o “professor”, observando, especialmente, o verbo que predica este sujeito, bem como algumas nominalizações. Para classificar os verbos e nominalizações que codificam o agir do professor, consideramos categorizações desenvolvidas/retomadas por Mazzillo (2006) e Barricelli (2007), as quais já foram eficientemente utilizadas no trabalho de Barbosa (2009). Para a melhor compreensão do leitor, tais categorias são apresentadas, com exemplos, no quadro 1:

Cristiano Egger
Veçossi

Marcia Cristina
Corrêa

16

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

Quadro 1 – Formas de agir tematizadas em textos sobre o trabalho do professor¹

Fonte: organizado a partir de Mazzillo (2006), Barricelli (2007), Barbosa (2009) e Muniz-Oliveira (2011).

¹ Com exemplos extraídos dos dados analisados neste estudo.

2.3 O ensino como trabalho: o professor como trabalhador

Para o ISD, que parte fundamentalmente da teoria marxista de Vygotsky, é central discutir a importância do trabalho, para o desenvolvimento tanto da espécie quanto do indivíduo. Nesse sentido, Bronckart (2006b, p. 209) define que

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

Conforme Machado (2007, p. 78), tal definição é insuficiente para que se compreenda o trabalho do professor. De acordo com a autora, para que se chegue a tal definição (ao menos, provisória), é preciso agregar concepções oriundas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Cumpre destacar que estas só passaram a ser discutidas em função de mudanças históricas que levaram a considerar o trabalho intelectual, que não resulta em bens materiais – como o do professor –, como fonte de estudo (surgimento da “prestação de serviços”). Nesse sentido, o trabalho do “prestador de serviços” passou a ser alvo de prescrições, que enfatizavam a necessidade de comunicação desses trabalhadores, o que impulsionou o surgimento de pesquisas ancoradas em abordagens linguísticas.

Machado (2007, p. 88) afirma ainda que foi só a partir da década de 1990 que o trabalho dos professores passou a ser alvo de pesquisas, especialmente em função de que os sistemas educacionais começaram a implementar uma lógica de mercado, “apregando-se a necessidade da constituição de um novo profissional do ensino”, fato que, ao tentar impor uma lógica neoliberal ao agir do professor, trouxe sérias consequências sobre a subjetividade e identidade deste profissional. Foi nesse contexto que a abordagem ergonômica passou a ser empre-

gada, como “um instrumento adequado para focar a complexidade da atividade educacional enquanto trabalho e o real funcionamento do professor enquanto trabalhador” (MACHADO, 2007, p. 90).

Visando à construção de uma definição contemporânea de trabalho (de base marxista), Machado e Bronckart (2009), a partir dos trabalhos de Clot, Amigues e Saujat, propõem as seguintes características para tal atividade:

Cristiano Egger
Veçossi

Marcia Cristina
Corrêa

18

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

Quanto ao trabalho do professor, especialmente no que tange à realização deste fazer em determinada sala de aula, Machado (2007) afirma que, embora este atinja o profissional como um todo (o seu ser integral), em situações dentro e fora da sala de aula, apresenta como objetivo:

criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93).

Desse modo, a primeira parte da definição apresentada pela autora (em que, em função de nossos objetivos, concentrar-nos-emos neste artigo) situa o professor no interior de sua disciplina como alguém que cria meios para a aprendizagem de conteúdos e para o desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas.

Na seção 4, apresentaremos uma classificação inicial das respostas dadas por acadêmicos do primeiro semestre do curso de Letras com relação à pergunta “O que é ser professor?” Tal categorização, organizada a partir do agrupamento de respostas similares em termos do conteúdo expresso, agrega também a análise das formas de agir mobilizadas nas falas dos acadêmicos, permitindo uma reflexão inicial com relação a possíveis representações do agir docente expressas por esses professores em formação.

Antes de partirmos para a análise, apresentamos, na seção seguinte, informações referentes à coleta de dados.

3 Sobre “As representações do agir docente no discurso dos alunos de Letras”

O projeto “As representações do agir docente” teve início no ano de 2011 e, de acordo com o cronograma traçado, chegará ao fim somente em 2014. Considerando que a investigação tem como uma das ações acompanhar e analisar as representações do agir docente presente nos textos pertinentes à atividade educacional no discurso de alunos do curso de Letras no decorrer de sua graduação, o projeto prevê quatro coletas, cada uma delas realizada em início de semestre, situadas em momentos-chave da formação acadêmica dos estudantes, conforme podemos visualizar no quadro 2.

1ª coleta	1º semestre	Início do curso
2ª coleta	3º semestre	Período anterior às disciplinas de didática e estágio.
3ª coleta	5º semestre	Período posterior às disciplinas didáticas, mas anterior ao estágio.
4ª coleta	8º semestre	Período posterior ao estágio supervisionado.

Quadro 2 – Cronograma das coletas

Fonte: elaborado pelos autores.

Cristiano Egger
Veçossi

Marcia Cristina
Corrêa

20

3.1 Sobre a primeira coleta

No primeiro semestre de 2011, foi realizada a primeira coleta referente ao projeto com os alunos que recém haviam sido aprovados para o Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Como critério de escolha dos sujeitos, consideramos apenas os que vieram direto do Ensino Médio para o Ensino Superior, através do vestibular ou outro modo de seleção. Assim, chegamos ao número de 28 sujeitos, sendo 26 do sexo feminino e dois do sexo masculino. A idade dos sujeitos variava de 17 a 21 anos.

A metodologia adotada no projeto toma como instrumento a entrevista semiestruturada, a partir de tópicos sobre o agir docente. Desse modo, as entrevistas, que foram gravadas em áudio e depois transcritas, desenvolveram-se a partir das seguintes perguntas:

- 1) Por que escolheu o curso de Letras?
- 2) Quais são as expectativas em relação ao curso?
- 3) Quer ser professor?
- 4) O que é ser professor?
- 5) Lembra de um professor que tenha sido marcante?
- 6) Como projeta a atuação profissional?²

Neste artigo, concentramo-nos na análise das respostas dadas pelos acadêmicos diante da quarta questão colocada. Antes de apresentarmos a descrição e análise das respostas, convém, sendo coerentes com a metodologia do ISD, explicitarmos a *situação de ação de linguagem* em que ocorreu a coleta de dados.

3.2 Identificação do contexto de produção dos textos

Conforme Bronckart (2006a, p. 146), “o agente que vai produzir um novo texto se encontra em uma situação de ação de linguagem. Mas essa situação só é operante pelas representações que o agente construiu para si mesmo [...]”. O autor aponta que essas representações podem ser agrupadas da seguinte maneira: a) *representações referentes ao quadro material ou físico da ação*; b) *representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal*; e c) *outras representações referentes à situação e também os*

² Vale lembrar que essas perguntas nem sempre foram apresentadas na ordem aqui exposta, sendo incluídas ao longo de uma conversa, a fim de manter o máximo de espontaneidade possível.

conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática que será expressa no texto. A seguir, descrevemos a situação de ação de linguagem em que se encontram os sujeitos de nosso estudo.

Com relação às representações referentes ao quadro material ou físico da ação, ou seja, o contexto físico em que se deu a coleta de dados, cabe considerar lugar e momento da produção e também quem são os participantes da situação. Assim, o lugar de produção é a própria instituição de ensino superior em que ocorreu a coleta, uma sala de aula. O momento da produção corresponde ao momento da entrevista, realizada em horário de aula. Quanto aos participantes, as posições de emissor e receptor foram assumidas, respectivamente, pelo acadêmico do curso de Letras que concedeu a entrevista e pelo pesquisador, também acadêmico, participante do projeto, que fazia as perguntas, sendo considerado, portanto, um coprodutor do que fora produzido.

Quanto ao contexto sociossubjetivo, é preciso considerar o *tipo de interação*, os *papéis sociais do emissor e do receptor*, bem como as *relações de objetivo*. O tipo de interação compreende uma entrevista realizada no espaço acadêmico. Aparentemente, trata-se de uma interação simétrica, uma vez que ambos os agentes – tanto o entrevistado quanto o entrevistador – são acadêmicos de um curso de graduação. No entanto, o acadêmico que concede a entrevista tem ciência de que se trata de uma situação de pesquisa, na qual o conteúdo da conversa está sendo gravado e, posteriormente, será descrito e analisado, fato que impõe uma situação de assimetria na interação. No que tange aos papéis sociais, o emissor é um acadêmico do curso de Letras que recém ingressou no meio universitário; já o receptor, também acadêmico, é integrante de um grupo de pesquisa. Quanto às relações de objetivo, para ambos os agentes trata-se de uma situação de pesquisa.

No que diz respeito ao conteúdo temático, ou seja, os conhecimentos disponíveis no agente referentes à temática que será expressa no texto, consideramos que a interação envolve o tema “definição sobre ser professor”, sendo o gênero utilizado a entrevista.

4 Descrição e análise dos dados referentes à primeira coleta

Centrando-nos nas respostas dos acadêmicos à pergunta “O que é ser professor?”, percebemos que a maioria deles apontou como resposta: “Transmitir/Passar/Compartilhar conhecimentos”, havendo outras respostas, como “Passar conteúdo e experiências”, “Passar ensinamento/o que aprendeu” e “Facilitar o aprendizado”.

Cristiano Egger
Veçossi

Marcia Cristina
Corrêa

22

Além dessas respostas, que destacam, de alguma forma, o professor como aquele cujo papel central é o de ensinar, encontramos nos dados outros enfoques com relação ao fazer do professor. Um dos sujeitos destacou, em toda a sua resposta, a questão da disciplina como central: o professor seria aquele cujo papel seria o de disciplinador dos alunos; outro sujeito destacou a possibilidade de convivência com pessoas diferentes e de aprender a lidar com situações adversas, propiciada pelo ser professor; na resposta de uma das participantes da pesquisa, aparece a dimensão política do ser professor, cujo papel principal seria “resgatar o caráter político na juventude”.

Chama a atenção na resposta de alguns acadêmicos a importância por eles apontada de o professor aliar ao papel de ensinar outros papéis, tais como o de “ser amiga” do aluno, ou então, bem mais do que isso:

- ***E o que é ser professor pra ti?***³

- *Ser professor pra mim... ai... é... é... ser um pouco de cada coisa... por que hoje em dia... eu não... eu não... eu não to julgando parâmetro assim... mas... o que eu vou fazer... eu não vou ser professora do século passado... do século que vem... não... eu sou professora agora... então o que eu tenho que fazer pra mim ser professora agora... tenho que ser um pouco de cada coisa... um pouco de mãe... um pouco de pai... um pouco de tia... um pouco de avó... um pouco de:: de:: de megera... então é ser um pouco de cada coisa... eu acho que começa tu gostando do que tu faz... porque no curso ali tu enxerga... que por mais que tu tenha sabedoria tu tem que saber passar pra atingi teu aluno... porque é o único jeito... se tu quer que ele aprenda... marca ele de algum jeito... chama a atenção dele... dá um jeito de:: de:: se esforça... ser professor é muita coisa... a pergunta é muito abrangente... (S09, grifo nosso).*

- *Tu termina de educa tu tem que faze tudo pr/quase pelo aluno assim...*

- ***É uma responsabilidade muito grande né...***

- *É uma responsabilidade muito grande... exatamente é como se fosse o pai mãe du/dum aluno (S19).*

Tais respostas apontam para uma concepção de que o professor é como um “faz-tudo”, deve ser “um pouco de cada coisa”. Essas respostas nos remetem para as considerações de Richter (2008) com relação ao

3 Nas transcrições, as passagens em negrito correspondem às intervenções do pesquisador.

problema da formabilidade, ou seja, em uma profissão como a docência, em função de sua não emancipação, a identidade profissional é frágil, de modo que “o estatuto do profissional é atravessado por paradoxos e ausência de um lugar simbólico específico a partir do qual exerce sua competência” (RICHTER, 2008, p. 224).

Nesse sentido, é interessante observar que, em apenas uma das respostas, se faz referência ao fazer do professor como um “trabalho”, havendo também, na fala deste sujeito, o emprego da palavra “profissão”:

- E o que que tu acha que é ser professor?

- Ah um trabalho bem difícil né... isso eu concordo com quem me disse... e é uma/deve ser/eu acho ser uma profissão muito satisfatória né? por que sem o professor ninguém vai se formar... tem que ter um professor sempre né... ensino médio... ensino superior... mestrado... doutorado... (S14, grifo nosso).

Partindo para a análise dos elementos do trabalho/agir do professor tematizados nas respostas dos acadêmicos, verificamos, especialmente pela observação do funcionamento semântico dos verbos empregados, que, ao definir o que é ser professor, há predomínio do agir pluridimensional, sendo o agir físico o menos mobilizado. O quadro 3 apresenta o percentual relativo a cada uma das figuras de agir colocadas em ação nas falas dos graduandos:

Agir tematizado	Percentual
Agir pluridimensional	53,33%
Agir mental	26,66%
Agir linguageiro	6,66%
Agir afetivo	5,72%
Agir com instrumentos	4,77%
Agir físico	2,86%
Total	100%

Quadro 3 – Formas de agir mobilizadas nas respostas dos acadêmicos

Fonte: elaborado pelos autores.

No *corpus* analisado, o agir pluridimensional é marcado especialmente pelo emprego dos verbos “passar” (conhecimento), “transmitir” e “ensinar”. Tais verbos denotam múltiplas dimensões do agir, por isso

Cristiano Egger
Veçossi

Marcia Cristina
Corrêa

24

a classificação de pluridimensionais: “passar conhecimento”, por exemplo, envolve por parte do professor, no mínimo, a mobilização do agir mental e do agir linguageiro. No caso do agir mental, que ficou ranqueado em segundo lugar entre as formas de agir tematizadas nas respostas dos acadêmicos, houve predomínio do verbo “aprender” (o professor não é só aquele que ensina, mas também o que aprende, disseram os acadêmicos). O agir linguageiro foi tematizado nas falas principalmente por meio do verbo “explicar”. O agir afetivo, por meio de “gostar”. No caso do agir com instrumentos, houve predomínio dos de tipo simbólico; e, quanto ao agir físico, foram verificadas apenas três ocorrências.

O predomínio do tipo de agir pluridimensional nas falas dos acadêmicos enfatiza o caráter multifacetado do trabalho do professor. Isso corrobora a afirmação de Machado (2007): o trabalho docente mobiliza o professor em seu ser integral. Cada ação do professor carrega diversos matizes, o que torna o trabalho docente altamente complexo.

Considerando o alto percentual de predicados que apontam para um agir mental e, em contrapartida, o baixo índice da forma de agir com instrumentos, vemos que as qualidades intelectuais do professor são valorizadas pelos acadêmicos, em detrimento da sua capacidade de transformar artefatos em instrumentos em favor da mediação pedagógica. Aqui cabe retomar a definição construída por Machado (2007) para o trabalho docente. De acordo com a autora, o trabalho do professor envolve a criação de um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades. Nesse ponto, parece interessante, no acompanhamento desses professores em formação, observar, nas coletas seguintes, em que medida as disciplinas de didática e práticas de ensino poderão mobilizar os acadêmicos para o emprego de instrumentos simbólicos e físicos na prática pedagógica.

5 Palavras (provisoriamente) finais

Neste artigo, apresentamos uma análise inicial dos dados referentes ao projeto “As representações do agir docente”. Para tanto, partimos de um breve apanhado sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, especialmente no que tange às considerações teórico-metodológicas discutidas nessa corrente com relação ao trabalho docente.

A partir do quadro descrito, pretendemos continuar realizando entrevistas com os acadêmicos – professores em formação –, a fim de verificarmos de que modo se constroem as representações em torno do

“ser professor” na comunidade observada. Sendo o ISD uma corrente que proporciona, além da base teórica, um vasto aporte metodológico para a análise de textos, objetivamos também aprofundar nossas análises, atingindo, especialmente, o nível enunciativo, a fim de percebermos as diferentes vozes que são colocadas em cena no discurso dos sujeitos analisados, verificando se estes assumem a posição de professores ou se ainda persiste a voz do aluno em seu dizer.

A nosso ver, compreender as representações do agir docente é fundamental, especialmente porque permite inclusive que se repense o modo de organização dos cursos de formação de professores. Tal preocupação aponta para o compromisso social da pesquisa acadêmica.

Referências

BARBOSA, Daniela. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas**. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da educação infantil**. 2007. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a. p. 121-160.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: por que e como analisar o trabalho do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. p. 203-229.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.). **O interacionismo socio-discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

Cristiano Egger
Veçossi

MAZZILLO, Tânia. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Marcia Cristina
Corrêa

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

26

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RICHTER, Marcos Gustavo. Aquisição, atividade e formabilidade. **Letras**, Santa Maria: UFSM, v. 36, n. 1, p. 211-230, jan./jun. 2008.