

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; SILVA, Andressa Barcellos Correia da. As significações de trabalho de formadores de professores. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

AS SIGNIFICAÇÕES DE TRABALHO DE FORMADORES DE PROFESSORES

The significations of teacher trainers work

Andreia Rezende Garcia-Reis¹

Andressa Barcellos Correia da Silva²

andreiargarcia@yahoo.com.br

dessa_barcellos@hotmail.com

RESUMO: Muitos discursos incidem no trabalho do professor e contribuem para configurar a situação desse trabalho, pois criam as significações de trabalho docente. Assim, analisar essa rede discursiva pode nos levar a uma compreensão maior das relações linguagem/trabalho (BRONCKART; MACHADO, 2004). Este estudo, o qual faz parte de uma pesquisa de mestrado, tem como principal objetivo analisar as significações (BRONCKART, 2007; BRONCKART, 2015) relacionadas ao trabalho de professores formadores do curso de Letras. Como referencial teórico-metodológico, adotam-se as bases do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006a), cuja centralidade da linguagem no desenvolvimento humano trata-se de um preceito fundamental, em que o papel da linguagem nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas ganha destaque (BRONCKART, 2006a; BRONCKART, 2008). No artigo, há também reflexões sobre a profissionalização da formação docente (NÓVOA, 2017; GATTI, 2013; TARDIF, 2014), sobre o conceito de trabalho (MARX 2004; FRIGOTTO 2008) e de trabalho docente (MACHADO, 2007; MACHADO, 2009), em defesa da significação de trabalho docente como verdadeiro trabalho. Os dados foram gerados por entrevistas semiestruturadas (MOREIRA; CALEFFE, 2008) com professores formadores do curso de Letras 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. Foram identificados três grupos de significação do trabalho do professor universitário – o de professor, de pesquisador e o de atuação social – e dois grupos de significação do trabalho do egresso – o de atividade profissional diversificada e o de atividade docente.

PALAVRAS-CHAVE: significações; trabalho; professor formador.

ABSTRACT: Many discourses reflect on the work of a teacher and help to configure the status of this work, as they create meanings for the teaching work. Thus, analyzing this discursive network can lead us to a greater understanding of the language/work relationship (BRONCKART; MACHADO 2004). The main purpose of this study, which is part of a Master's Degree investigation, is to analyze the meanings (BRONCKART, 2007; BRONCKART, 2015) related to the work of educator teachers at the School of Letters. As a theoretical-methodological framework, the bases of the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006a) are adopted, whose centrality of language on human development is a fundamental precept, in which the role of language in the guidelines explicitly given for this development

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

by educational and/or formative mediations is emphasized (BRONCKART, 2006a; BRONCKART, 2008). In the article, there are also reflections on the professionalization of teaching (NÓVOA, 2017; GATTI, 2013; TARDIF, 2014), the concept of work (MARX, 2004; FRIGOTTO, 2008) and teaching work (MACHADO, 2000; MACHADO, 2009), in defense of the meaning of a teacher's work as real work. Data were collected from semi-structured interviews (MOREIRA; CALEFFE, 2008) with teachers who teach at the School of Letters, and the analysis was carried out by thematic orientation segments (SOT) and thematic treatment segments (STT) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010), which allow data to be categorized and hierarchized. Three groups of meaning for the work of a University Professor were identified - that of a teacher, researcher, and social activity - as well as two groups of meanings for the work of a recently graduated student - that of a diversified professional activity and that of teaching activity.

KEYWORDS: meanings; work; educator teacher.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo vários 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. É muito comum, inclusive, pessoas que não são da área acreditarem que podem sugerir e criticar o trabalho do professor, principalmente o da educação básica. Para além disso, há os discursos sobre o dom e o sacerdócio para exercer tal ofício.

Todos esses discursos criam e recriam significações de trabalho docente, corroborando, muitas vezes, para a desvalorização da profissão. É por isso que salientamos nossa defesa de que o trabalho do professor é um verdadeiro trabalho e não é um sacerdócio nem um dom e, por isso, 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: 207). Ou seja, defendemos e acreditamos que os professores “[...] 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: 542).

A partir disso, neste texto, o qual faz parte de uma pesquisa de Mestrado, analisaremos as significações dos professores formadores, 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).

Com essa análise proposta, responderemos à seguinte questão: quais são as significações dos professores formadores do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora relacionadas ao trabalho?

Para responder à questão, 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).

Este trabalho está inserido no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e, além disso, dialoga com princípios da Clínica da Atividade (Clot, 2007; 2010). 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. Temos nos interessado pelo estudo e pela análise do trabalho docente e, conseqüentemente, pela 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) e Silva (2020).

Neste artigo, primeiramente apresentamos o referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e, assim, explicamos e definimos com base em Saussure, Vygostsky e Bronckart o que estamos denominando de significações. Em seguida, abordaremos a formação inicial de professores, tendo como foco a formação dos professores de Língua Portuguesa. Depois, discutiremos o trabalho e, mais especificamente, o trabalho docente. Posteriormente, apresentaremos a metodologia da pesquisa e, logo em seguida, trataremos do trabalho na perspectiva dos professores formadores e, assim, analisar as significações de trabalho. Por fim, teceremos nossas considerações finais.

1. INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O referencial teórico-metodológico que adotamos 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: 108), ou seja, o ISD não é exatamente uma corrente linguística, psicológica ou sociológica, é uma ciência do humano (Bronckart, 2006a).

Um aspecto muito relevante para o ISD é a linguagem, uma vez que ela não é, somente, um meio de expressão de processos estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos. 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, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (o agir) e o pensamento consciente (Bronckart, 2006a). Por se tratar de uma abordagem transdisciplinar, no ISD, como aponta Bronckart (2006b), há as influências “epistemológicas” e as “técnicas”. Neste texto, destacamos duas influências epistemológicas relevantes: Vigotski e Saussure.

Vigotski é muito importante porque, segundo Bronckart (2006b), ele 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).

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: 54). Ou seja, na perspectiva vigotskiana, “o pensamento ou, melhor ainda, a nova ideia caminha com as palavras, por meio das palavras, entre as palavras, para além das palavras, e, às vezes, contra as palavras” (Clot, 2010: 245).

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 vygotkianas, 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 languageiros (Bronckart, 2006b).

Com isso, percebemos que tanto Vigotski quanto Saussure são muito importante para o ISD e para este texto e, portanto, a seguir, explicamos com mais detalhes a apropriação de Saussure pelo ISD e, além disso, trataremos sobre as significações.

1.1 SIGNIFICAÇÕES

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, pois o sujeito age por meio da linguagem e se desenvolve a partir dela e, por isso, ela assume a centralidade do desenvolvimento humano.

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.

Sendo assim, o objeto da linguística é o signo, o qual é constituído de um duplo trabalho psíquico que constrói um significante, o lado da vertente sonora, e um significado, o lado da 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: 104).

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: 77).³

Essa perspectiva vai ao encontro dos princípios de Vigotski, pois sua tese principal é a de que “a interiorização dos signos é a interiorização de acordos sociais

³ É importante ressaltar que o conceito de significação, na nossa compreensão, guarda semelhanças com o conceito de representação e representação social (Moscovici 1978). 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, neste texto, optamos por adotar o termo e a rede conceitual de significação, sobretudo por nos mantermos fiéis à filiação teórico-metodológica do ISD e por nos basearmos em Saussure e em suas contribuições para a linguística.

cristalizados, e as entidades psíquicas constitutivas das funções psicológicas superiores são, portanto, integralmente sociais” (Bronckart, 2013: 95).

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 linguageiras situadas, essas significações são revistas, reconstruídas e, por isso, consideramos que elas são relativamente estáveis.

Dessa forma, “as práticas linguageiras 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: 16). Assim, as significações são resultado 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: 24).

Para Bronckart (2008: 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: 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: 37).

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: 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.

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.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

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 Brasil, 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: 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: 53). Com isso, a importância da formação inicial de docentes fala por si só.

Ademais, como já mencionamos, 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, inefável, pertencente ao campo da arte no sentido romântico do termo, ou seja, dependente do talento ou de um dom pessoal (Tardif 2014).

Para além desses discursos, sabemos que há uma desvalorização da profissão docente que é histórica. Entretanto, 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, o que ajuda a valorizar a profissão docente.

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. 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 Geraldini, inaugura-se no Brasil a perspectiva discursiva do ensino, em que o foco passou a ser o uso da língua. 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’sLP), em 1997 e 1998, fortaleceu e ratificou essa virada, uma vez que tal mudança foi mais amplamente divulgada.

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 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. Ainda, 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.

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, pois Gatti (2010) nos sinaliza que apenas 11% das horas-disciplinas são voltadas à formação para a docência. Tal cenário é preocupante em relação à formação de professores.

Os resultados apresentados em Garcia-Reis; Silva (2018) confirmam os de Gatti (2010), ao compararem documentos oficiais que embasam o ensino no Brasil⁴. 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.

Dessa forma, defendemos que, assim como Signorelli (2016) e Costa-Hübes (2013), 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 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: 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.

⁴ Os documentos analisados foram: 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, e o Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, implantado em 2014.

3. TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

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: 400). Isso é um aspecto fundamental que diferencia os humanos dos outros animais, pois estes 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).

As sociedades “são os produtos do trabalho que nelas se desenvolve e das relações sociais que ele gera” (Bronckart, 2008: 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 2007: 80).

Ao constatar esse fato, Machado (2007) faz uma pesquisa no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa 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, 2007: 82).

Nesse sentido, seguindo o pensamento de Saussure, 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 sócio-historicamente 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, 2007).

Como podemos ver, 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, 2007: 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: 87) – também pode ser considerado como um enigma (Machado, 2007).

Foi ao final da década de 90 que os primeiros estudos sobre o trabalho do professor na perspectiva do ISD 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: 203). 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: 203) e isso vai ao encontro do que acabamos de mencionar: 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 defendemos e acreditamos ser essencial, sobretudo nos dias atuais em que vemos muitos ataques a essa autonomia e liberdade.

Com isso, 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, linguageiras, 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, 2007; 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, 2007: 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 para chegarmos a conclusões mais sólidas sobre a rede discursiva que se desenvolve em torno do trabalho docente (Machado; Bronckart, 2009).

Ademais, como já afirmamos, 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 dessa atividade, pois criam as significações de trabalho docente – da sociedade, dos pais, da mídia, dos colegas de trabalho, da sua própria família, dos professores formadores e, claro, a do próprio trabalhador – “o que gera uma série de tensões e necessidades de negociação de sentido” (Érnica, 2004: 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 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. Postulamos 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: 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: 1131).

4. METODOLOGIA

Nossa grande motivação por este tema se deve à percepção de significações negativas ou um pouco restritas 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, 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: 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.

Além disso, sabe-se que a formação para uma profissão não se dá apenas em volta dos conceitos científicos, os conceitos não científicos, 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: 129).

Dito isso, acreditamos que os cursos de formação, sobretudo os de formação inicial, proporcionam, além do conhecimento específico, vivências e experiências coletivas aos estudantes, desempenhando 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: 202).

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: 628). 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).

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 poderão surgir e emergir. É válido ressaltar também que “a significação das atividades não é constante para o sujeito” (Clot, 2007: 142) e, por isso, entendemos que as significações desses professores reconhecidas não são totalmente fixas e acabadas, mas relativamente estáveis.

Assim, 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: 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: 140).

Os professores entrevistados são docentes do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesse curso, são oferecidas as habilitações em 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). Por oferecer seis (6) Licenciaturas e o Bacharelado em Tradução em três línguas, é possível perceber que o Curso de Letras da UFJF possui certa complexidade. Os professores participantes da pesquisa, no entanto, são do curso de Licenciatura em Letras-Português.

São três (3) os departamentos que fazem parte da formação do licenciando: 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 (Grego e Latina); ii) Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, o qual oferece as disciplinas de Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês, Francês, Espanhol e Italiano), Literaturas Estrangeiras Modernas (Inglesa, 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.

Para a pesquisa, entrevistamos 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 Coordenadora do curso no momento da geração dos dados. Para preservar ao máximo a identidade dos participantes, adotamos nomes fictícios, conforme o quadro a seguir:

Nome	Departamento	Área que representa
Amanda	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

Quadro 1: Participantes da pesquisa

Consideramos importante destacar o departamento de cada um dos entrevistados, a área que eles representam, e também descrever, mesmo que minimamente, a atuação, suas experiências e temas de pesquisa, uma vez que o contexto em que estão inseridos, suas vivências profissionais, acadêmicas e seus percursos afetam as significações.⁵

Amanda, além de ser à época a coordenadora do curso, atua no curso de Letras/Português e tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística e Aquisição da Linguagem, com pesquisas nos 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, com atuação em 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 como professora da Educação Básica, pois já trabalhou como professora da Rede Municipal de Ensino 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, principalmente em Análise da interação e do discurso, Estudos

⁵ Essas informações foram extraídas do Currículo Lattes de cada um dos entrevistados, no segundo semestre de 2019.

de Letramentos, Linguagem, Gênero e Sexualidade em contexto institucional (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 no Estado do Rio de Janeiro. 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 Brasil⁶. Além disso, é autora de coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinadas ao Ensino Fundamental e tem experiência como professora da Educação Básica, já tendo atuado em escolas particulares e públicas em Juiz de Fora.

Esses professores foram escolhidos a partir das áreas que representam e por acreditarmos que seja uma amostra representativa e, além disso, por terem participado da formação da pesquisadora e coautora deste artigo. As entrevistas ocorreram no âmbito da própria da faculdade de Letras⁷ no período de julho a setembro de 2019. Elas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

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, 2007: 91). A partir disso, Machado (2007) define, baseada na clínica da atividade e na ergonomia da atividade, o que considera como trabalho do professor. Tal definição 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 delas chegar à significação de trabalho na universidade e de trabalho do egresso do curso.

Na entrevista semiestruturada, 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 tiveram bastante liberdade para trazer suas significações.

⁶ A FrameNet Brasil é um laboratório de Linguística Computacional sediado na Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁷ Com exceção de uma delas que foi necessário marcar num outro espaço fora da universidade.

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 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 (2007), as quais estavam brevemente explicadas.

Depois, entregávamos outra folha 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 da 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 transitar pelo formulário que tinham em mãos.

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: 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, 2010:90). 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: 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).

5. O TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES FORMADORES

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, 2007).

Dessa forma, como já afirmamos, é nos e pelos textos que se constroem as significações sobre trabalho docente. Assim, buscamos reconhecer e compreender as significações de trabalho na perspectiva do formador, ou seja, buscamos o diálogo com os professores formadores para que eles pudessem dizer sobre sua própria atividade.

Em todas as entrevistas, os professores elogiavam a pesquisa e diziam que era importante fazer esse tipo de reflexão sobre o próprio trabalho. Entretanto, a fala do Antônio nos chamou a atenção: “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” (Antônio, 2019). Com essa fala, fica claro que 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: 7).

As significações em jogo na formação inicial dos professores 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 com a valorização do trabalho docente. Nesse sentido, analisamos 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.

Nesta seção, há cinco quadros – do 2 ao 6 – em que os três primeiros são das significações que os professores universitários têm do seu próprio trabalho, cujo 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, cujo SOT continua sendo “trabalho”, mas, agora, o SUB-SOT é “do egresso”. 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; iii) na terceira há o SUB-SOT; iv) na quarta há os STT’s que foram nomeados a partir de uma compreensão da fala do entrevistado; e v) na quinta contém trechos das entrevistas que exemplificam o STT.

Começaremos, então, com o primeiro STT para o SUB-SOT “Na universidade”:

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO	Na universidade	1. Atividade profissional diversificada	“eu estou na coordenação [...] 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).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

Quadro 2: SOT: trabalho, SUB-SOT: trabalho na universidade, STT 1: atividade profissional diversificada

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, parece-nos 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: 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 como formadores de professores.

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista	
01	TRABALHO	Na universidade	2. Atividade docente	“meu trabalho como professora” (JULIANA).	
02				3. Formador de professores	“no meu caso, como sou professor de um curso de Letras” (EDUARDO).
03					“porque eu formo os professores das licenciaturas aqui” (JULIANA).
04					“nós estamos aqui formando principalmente professores, né?” (RAFAELA).
05					“você se entende como formador, né?” (EDUARDO).
06					“o meu trabalho como formador de professor” (LUCAS).
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

Quadro 3: SOT: trabalho, SUB-SOT: trabalho na universidade, STT 2: atividade docente STT 3: formador de professores

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: 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 [...] que ocupam seu lugar nos espaços onde tomam decisões em sua escola” (Campos, 2006: 204). 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, 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				

Quadro 4: SOT: trabalho, SUB-SOT: trabalho na universidade, STT 4: atuação social junto às comunidades

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 12 a 14 – 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 extensão 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: 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 formam 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 em sua trajetória profissional futura.

A partir do próximo quadro, inicia-se a significação dos professores sobre o trabalho do egresso.

	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				“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).
03				“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).
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				

Quadro 5: SOT: trabalho, SUB-SOT: do egresso, STT 1: atividade profissional diversificada.

Na perspectiva de Amanda, 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 25, 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 entrevistador ou todo entrevistado “neutro” é do âmbito da ficção” (Richard-Zapella, 2002: 226). A entrevista contou com a participação de quatro pessoas – uma das autoras deste texto que é ex-aluna do curso de Letras, a qual na época cursava o mestrado em Educação e

estuda a formação inicial; a outra autora deste texto, orientadora da pesquisa na época, professora formadora da Faculdade de Educação e estudiosa da formação inicial de professores; a orientanda de Iniciação Científica de um projeto de pesquisa orientado por esta professora e o docente entrevistado. Ou seja, as três com papel de entrevistadoras estudam e pesquisam a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa e o trabalho docente, fato conhecido pelos professores do curso de Letras.

Nesse sentido, reconhecemos que fomos interlocutoras interessadas 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-Zapella, 2002: 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.

No quadro a seguir, há uma significação da atividade profissional do egresso como professor.

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO	Do egresso	2. Atividade docente	<p>“se aplica inteiramente ao trabalho dos meus alunos na escola” (EDUARDO).</p> <p>“eu sei que a grande parte vai para a escola e isso me alegra muito...” (RAFAELA).</p> <p>“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?” (LUCAS).</p> <p>“Na minha área mais específica, os de Literatura, muitos hoje são docentes, também... têm orientação, têm carreira bastante consolidada” (ANTÔNIO).</p>
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

Quadro 6: SOT: trabalho, SUB-SOT: do egresso, STT 2: atividade docente

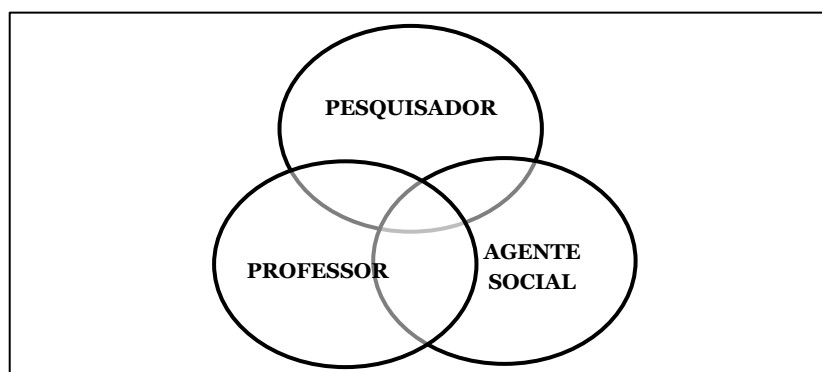
Já para os outros cinco professores entrevistados, a significação do trabalho do egresso licenciado em Letras/Português é a de professor, sendo a mesma concepção do PPI da UFJF, o qual afirma que o primeiro objetivo das licenciaturas é “formar docentes para atuar na Educação Básica, considerando suas etapas e modalidades de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento” (UFJF, 2018: 41).

Além disso, três professores – Eduardo (linha 2), Rafaela (linha 6) e Lucas (linha 13) – especificam o trabalho do egresso, afirmando que o lócus 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: 19).

Em nossa compreensão, essas significações – do quadro 5 – 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. 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: 122).

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, a partir da análise dos quadros anteriores, três grupos de significações para o próprio trabalho do professor universitário, como podemos ver no esquema abaixo:



Esquema 1: Grupos de significações do trabalho universitário

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.

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:

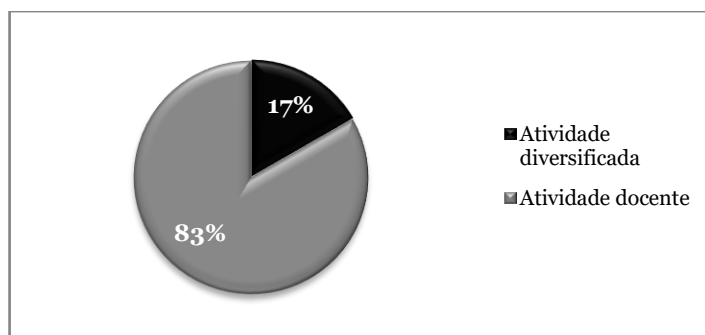


Gráfico 1: Grupos de significações do trabalho do egresso

Dos seis entrevistados, somente um considera a atividade profissional do egresso como diversificada, cuja dimensão da docência está ausente, com um “leque” de opções de carreiras. Não há aqui a defesa de 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 atuará 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, busquem conhecer as especificidades deste trabalho e aquelas do locus principal de atuação docente: a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontou Antônio num trecho da entrevista que destacamos na seção 5 deste texto, 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, a possibilidade de falar e pensar sobre o trabalho é crucial para construir, reconstruir e desconstruir as significações, o que muito fortalece a luta pela valorização da formação e do trabalho do professor.

E, para concluir, é importante destacar que nos dois anos em que a pesquisa foi realizada, 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, fazer uma pesquisa 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 nosso caso, é lutar, cada vez mais, pela educação e pela formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, vol. 4, n. 6, 2006b.

BRONCKART, Jean Paul. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BRONCKART, Jean Paul. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean Paul. Posfácio. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, Jean Paul. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BRONCKART, Jean Paul. Entrevista com o Prof. Dr. Jean Paul Bronckart. Por: CAVALCANTE, Rivadavia Porto. Revista Prolíngua, v. 10, n. 3, 2015.

BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BULEA, Ecaterina. Um exemplo de pesquisa que focaliza a interpretação do agir em situação de trabalho. In: BULEA, Ecaterina. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CAMPOS, Magaly Robalino. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. In: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (Orgs.). Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

CLOT, Yves. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pró-Posições*, v.17, n. 2 (50), 2006.

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

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. 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, 2013.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FOGAÇA, Francisco. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico metodológico para estudos de linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

ÉRNICA, Mauricio. O trabalho desterrado. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil. B.; LIMA, Júlio César França (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; SILVA, Andressa Barcellos Correia. A formação inicial em Letras e o desenvolvimento de capacidades linguísticas por meio dos gêneros textuais. In: CADILHE, Alexandre Jacomé; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; MAGALHÃES, Tânia Guedes (Orgs.). *Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; SILVA, Andressa Barcellos Correia. O trabalho docente na versão preliminar do Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de licenciaturas da UFJF. *Instrumento*, v. 21, n. 1, 2019.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; SILVA, Andressa Barcellos Correia; MATTOS, Pilar Silveira. A formação para a docência no curso de Letras: avaliações dos licenciandos. In: CADILHE, Alexandre Jacomé; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; MAGALHÃES, Tânia Guedes (Orgs.). *Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, v. 29, n. 50, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 3, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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

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

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Raniere, São Paulo: Boitempo, 2004.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, António Sampaio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2006.

RICHARD-ZAPPELLA, Jeannine. A pulsão comunicativa: jogos e desafios no questionamento entre entrevistador-entrevistado. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SIGNORELLI, Gláucia. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, Marli. *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.

SILVA, Andressa Barcellos Correia. As significações de trabalho docente de estudantes de Letras recém-ingressos no PIBID. In: FERREIRA, Caroline Souza; BELCAVELLO, Maria Paula P. S. (Orgs.). *Diálogos sobre formação e trabalho docente*. Araraquara: Letraria, 2020.

STUTZ, Lidia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Autoconfrontação na formação inicial de professores: um instrumento para reconfigurar saberes docentes. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v.11, n. 1, 2019.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFJF. *Projeto Pedagógico do curso de graduação – Letras/Licenciatura*. Juiz de Fora, 2014.

UFJF. *Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora*. Versão preliminar, 05/2018.

VIANNA, Carolina Assis Dias; GRANDE, Paula Baracat. A formação dos professores, a universidade e a escola básica: conciliando interesses na elaboração de materiais didáticos. In: CADILHE, Alexandre Jacomé; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; MAGALHÃES, Tânia Guedes (Orgs.). *Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

WITTKE, Cleide Inês. A difícil tarefa de (trans)formar/ensinar um professor: possibilidades e tentativas. In: WITTKE, Cleide Inês; MORETTO, Milena; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.) *Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua: entre prescrições e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.