PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosinélio Rodrigues da Trindade

Cenografias e *Ethos* construídos em memoriais autobiográficos de uma profissão docente

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo - SP
2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

ROSINÉLIO RODRIGUES DA TRINDADE

Cenografias e *Ethos* construídos em memoriais autobiográficos de uma profissão docente

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese de Doutorado apresentada à Banca de Defesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva.

São Paulo - SP
2022

Rosinélio Rodrigues da Trindade

Cenografias e *Ethos* construídos em memoriais autobiográficos de uma profissão docente

Tese de Doutorado apresentada à Banca de Defesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva.

Aprovado em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA

_____

_____

_____

_____

_____

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: 06/07/2022

E-mail: rosinelio@ufpa.br

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Trindade, Rosinélio Rodrigues da
Cenografias e Ethos construídos em memoriais autobiográficos de uma profissão docente. / Rosinélio Rodrigues da Trindade. -- São Paulo: [s.n.], 2022.
159p. il. ; 1 cm.

Orientador: Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1. Ethos docente. 2. Cenografias discursivas. 3. Memoriais autobiográficos. I. Souza-e-Silva, Maria Cecília Pérez de. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Título.

CDD

Aos meus filhos:
Glaucy Camili (a Glau) e **Raul Guilherme (o Gui)**, por existirem;

Aos meus pais:
Seu Raimundo e Dona Margarida: por acreditarem.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
Número do processo: 88887.197292/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.
Process number: 88887.197292/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos que aqui me proponho, resultam do incessante desconforto do lugar comum que lança a certeza de que precisamos continuar;

Em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida. Nele me renovo e me fortaleço na fé;

Aos meus filhos, Glaucy Camili e Raul Guilherme, pelo apoio incondicional, pelas orações e por se manterem firmes quando a distância nos separava;

Aos meus pais, Seu Raimundo e Dona Margarida, meus exemplos de vida e meus maiores incentivadores às buscas que tracei, aos encontros que me permiti;

Aos meus irmãos: Adriano, Paulinho, Simone, Cleisiane, Adriane e Rafael. Pelas manifestações de afeto e apoio nos momentos de fragilidade;

À Amanda Rodrigues, por aceitar caminhar comigo, ainda que o chão da estrada lhe lograsse o horizonte. Em seu envolto as dificuldades tornam-se desafios;

À Professora Dra. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva, orientadora desta tese, pela oportunidade de aprender com sua singular experiência humana; pelas aulas inspiradoras e desafiadoras; pela forma como conduziu os encontros de orientações e principalmente pela oportunidade de me autodesafiar;

À PUC-SP pelo acolhimento, em especial ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, na pessoa da secretária Maria Lúcia, sempre gentil, sempre disponível em nos atender;

A todos os professores do Programa com quem tive a honra da convivência, em especial: à professora Dra. Beth Brait, pelas reflexões instigantes sobre a AD, que em seu domínio se apresentam sempre únicas; à professora Dra. Fernanda Liberali, pelos debates engendrados em seminários e minicursos dos quais um capítulo de livro, sob sua organização, veio à publicação; à professora Dra. Sumiko Ikeda, pela simplicidade com que faz da Linguística Funcional, em suas aulas, um campo de conhecimento sempre desafiador; ao professor Dr. Tony Barber, por

ter me apresentado os princípios e fundamentos da Linguística de Corpus, tão necessária e oportuna nas propostas do Programa e à professora Dra. Mara Zanotto, figura singular e histórica da Linguística Aplicada no Brasil, em cujas aulas vivencie experiências irrepetíveis;

Aos amigos e colegas, que nessa jornada, se fizeram presentes em tempos, espaços e encontros, partilhando experiências, histórias e anseios, em especial à Aline Rodrigues e ao Celso Daltin Filho, um saudoso abraço!

Às professoras, Dra. Fátima Pessoa, Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli, Dra. Maria Del Carmen Daher, Dra. Silma Ramos Coimbra Mendes e ao professor Dr. Luís Rodolfo Cabral, membros das bancas de qualificação, pelas leituras rigorosas e sensatas que fizeram da minha pesquisa e pelas significativas contribuições proporcionadas;

À Universidade Federal do Pará, em específico ao Campus de Cametá e a Faculdade de Educação, por terem apoiado meu afastamento, mesmo em tempos em que as instituições de ensino e pesquisa, em nosso país, vivenciam tempos difíceis, mas que de alguma forma se mantêm, na perspectiva de que resistir é preciso;

Ao grupo Atelier – Linguagem e Trabalho, espaço de construção, debates e de ressigularização de saberes, pela inestimável contribuição no percurso desta pesquisa. A todos os colegas e às amizades que ali foram construídas, sou muito grato;

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.
Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou;

Eclesiastes 3:1-4

RESUMO

Esta tese tem por objetivo depreender o *ethos* do professor em processo de formação continuada no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR- e dar visibilidade às cenografias construídas sobre o trabalho docente em memoriais autobiográficos de formação profissional. O *corpus* foi produzido a partir de coleta e organização de memoriais elaborados por alunos/professores da turma de Letras-Português 2015/Polo de Cametá-PA, na etapa de fevereiro de 2018. A pesquisa se fundamenta nas abordagens teórico-metodológicas discursiva e ergológica. A primeira está ancorada nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (AD), na perspectiva de Dominique Maingueneau, com enfoque na materialidade do discurso e suas condições de produção, apreendidas por meio das noções de gênero de discurso, cena de enunciação e *ethos* discursivo. No que se refere à perspectiva ergológica, foram seguidos os pressupostos de Yves Schwartz, considerando o caráter humanista com que o filósofo tem trazido à luz a complexidade da atividade de trabalho por trás do trabalho. Mobilizaram-se os conceitos de *normas antecedentes*, *renormalização* e racionalidade do *corpo-si*, levando em conta o princípio segundo o qual os debates de normas e valores se instituem de modo a *ressingularizar* a atividade humana no trabalho. Do ponto de vista metodológico, recorreu-se, simultaneamente, à pesquisa bibliográfica e à pesquisa de campo, de base qualitativa. As cenografias depreendidas nas trajetórias profissionais - que explicitam ora um saber constituído, legitimado pela instância acadêmica, ora um saber investido, fruto das experiências singulares produzidas, no cotidiano, de trabalho - têm papel fundamental na construção do *ethos* que figura nos memoriais autobiográficos. Dois movimentos/regularidades enunciativos, em torno dos quais a cenas da profissão vão se constituindo, as cenas de valorização e as cenas de ressigularização do trabalho docente, apontam para essa conclusão.

Palavras-chave: *Ethos* docente. Cenografias discursivas. Memoriais autobiográficos.

ABSTRACT

This thesis aims at understanding the teaching *ethos* in the process of continuing education in the National Program for the Training of Teachers of Basic Education - PARFOR- and to give visibility to the scenographies built on the teaching work in autobiographical memorials of professional training. The corpus was produced from the collection and organization of memorials prepared by students/teachers of the Letras-Portuguese class 2015/Cametá-PA, in the February 2018 stage. The research is based on discursive and ergological theoretical-methodological approaches. The first is anchored in the assumptions of French Discourse Analysis (AD), from the perspective of Dominique Maingueneau, focusing on the materiality of speech and its conditions of production, apprehended through the notions of speech genre, scene of enunciation and discursive ethos. Regarding the ergological perspective, the assumptions of Yves Schwartz were followed, considering the humanist character with which the philosopher has brought considering the complexity of the work activity behind work. The concepts of *antecedent norms*, *renormalization* and rationality of the *body-self* were mobilized, considering the principle according to which debates on norms and values are instituted to resingularize human activity at work. From the methodological point of view, a simultaneous use was made of bibliographic research and qualitative field research. The scenographies gathered in the professional trajectories - which sometimes explain a constituted knowledge, legitimized by the academic instance, or an invested knowledge, the result of the unique experiences produced, in daily work, - have a fundamental role in the construction of the *ethos* that appears in the autobiographical memorials. Two enunciative movements/regularities, around which the scenes of the profession are constituted, the scenes of valorization and the scenes of resigularization of the teaching work, point to this conclusion.

Keywords: Teaching *ethos*. Discursive scenography. Autobiographical memorials.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: *Ethos* Efetivo.....51
Figura 2: Trecho da atividade sobre produção do minimemorial deformação.....86

GRÁFICO

Gráfico 1: Panorama contextual da turma Letras/2015 do PARFOR.....68

MAPAS

Mapa 1: Localização da Cidade de Cametá no Rio Tocantins.....24
Mapa 2: Região Tocantina do entorno cametaense.....26

QUADROS

Quadro 1: IDEB Nacional: Ensino Fundamental.....29
Quadro 2: Dados numéricos do PARFOR de 2009 a 2019.....31
Quadro 3: Dados numéricos do PARFOR de 2009 a 2021.....31
Quadro 4: IDEB do Estado do Pará – anos inicias do Ensino Fundamental.....33
Quadro 5: IDEB do Estado do Pará: anos finais do Ensino Fundamental.....33
Quadro 6: Participação em números da UFPA no PARFOR.....34

TABELAS

Tabela 1: Plano de Amostragem Inicial 72
Tabela 2: Plano de Amostragem Final 73
Tabela 3: Síntese do corpus de análise 74
Tabela 4: Ocorrências lexicais do item trabalho 93
Tabela 5: Ocorrências lexicais do item experiência 103

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

EF – Ensino Fundamental

IBGE – Instituo Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LAEL – Programa Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PCN de LP – Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PMCTE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO 16

1 CONTEXTO HISTÓRICO: DELIMITANDO CAMINHOS.....23

1 Pano de fundo 24

2 O PARFOR: um programa de formação e inserção 27

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DELINEAMENTOS DISCURSIVOS E ERGOLÓGICOS..... 36

1 Abordagem discursiva 37

1.1 Cena da Enunciação..... 38

1.1.1 Cena Englobante 39

1.1.2 Cena Genérica 41

1.1.3 Cenografia 45

1.2 *Ethos* discursivo em cena..... 47

1.3 Funcionamento discursivo: reflexividade, marcas e manifestações linguísticas. 53

2 Abordagem ergológica: princípios e procedimentos 57

2.1 Normas, normas antecedentes e renormalização da atividade de trabalho..... 60

3 PERCURSO METODOLÓGICO 64

1 Delimitação do contexto da pesquisa 65

2 Atores sociais envolvidos 67

3 Construção do objeto de análise: prescrição e recortes 69

4 AUTOBIOGRAFIAS DA ATIVIDADE DOCENTE: CENAS E RECORTES DA PROFISSÃO 75

1 Gênero Memorial autobiográfico 76

2 Cenas valorizantes sobre o trabalho docente.....79

2.1 Sobre o ingresso na profissão docente.....82

2.2 Pensar a docência como trabalho.....93

3 Cenas de ressingularização do trabalho docente 102

3.1 O professor frente às imprevisibilidades do trabalho 103

4 A propósito de um *ethos* da profissão docente.....112

4.1 De um *ethos* pré-discursivo a um *ethos* efetivo 113

Considerações Finais 124

Referências bibliográficas 131

Anexo 1: Plano da disciplina 137
Anexo 2: Orientação didática 139
Anexo 3: Memorial de formação profissional 1ª graduação: Vegas-FG1 140
Anexo 4: Memorial de formação profissional 1ª graduação: Maia-FG1 143
Anexo 5: Memorial de formação profissional 1ª graduação: Polaris-FG1 145
Anexo 6: Memorial de formação profissional 1ª graduação: Mérope-MTG1 147
Anexo 7: Memorial de formação profissional 2ª graduação: Tânia-FG2 150
Anexo 8: Memorial de formação profissional 2ª graduação: Altair-FG2 153
Anexo 9: Memorial de formação profissional 2ª graduação: Orion-FG2 155
Anexo 10: Memorial de formação profissional 2ª graduação: Meissa-MTG2 158

INTRODUÇÃO

Em vista dos questionamentos e das problemáticas observadas sobre a formação de professores em serviço no interior da Amazônia, esta tese tem como objetivo depreender as cenografias e o *ethos* discursivo construídos por professores em processo de formação continuada no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Toma como objeto de análise memoriais autobiográficos de formação profissional produzidos por alunos do curso de letras – habilitação em língua portuguesa, vinculado à Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus de Cametá.

A questão da formação docente é um tema sempre atual no contexto nacional e no interior da região amazônica, mais especificamente no Estado do Pará, onde as reflexões em torno do tema mantêm estreitas relações com o papel da universidade nesse processo. A Universidade Federal do Pará – UFPA, não de forma ocasional, até 1984 somente possuía *campus* e ofertava cursos na capital Belém. Em decorrência do processo de interiorização ocorrido em meados da década de 1980, a instituição passou a exercer seu papel social de construção e difusão do conhecimento de forma mais abrangente, participando do desenvolvimento social, econômico e cultural da região, como um todo, e formando profissionais para os mais variados setores de atividade, principalmente no campo da educação (FONTES, 2018).

As motivações implicadas nesse percurso são solidárias às experiências pessoais e profissionais que constituem o pesquisador, parte fulcral de toda e qualquer universidade, daquilo que acredita e defende. A temática nesta pesquisa, portanto, deriva de questionamentos decorrentes de minha trajetória profissional no campo do magistério (da educação básica e superior), e das subjetividades que me constituem como um ser sócio-histórico, atravessado por um conjunto de valores éticos e ideológicos.

Foi assim que, em meados de 2014, como professor efetivo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA[1], fui convidado a assumir a coordenação do curso de Letras – habilitação em língua portuguesa, do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, naquele período, vinculado à Faculdade de Linguagem. Não era minha primeira experiência no PARFOR, pois já havia ministrado disciplinas, como professor

[1] A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com sede e foro no município de Marabá (PA), surge em 2012, a partir de um processo de emancipação de um campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) instituído pelo processo de interiorização ocorrido em meado de 1980. Dados disponíveis em: https://poslet.unifesspa.edu.br/programa/histórico-e-contextualização.html Acesso em: 01/02/2022.

convidado, em alguns Polos vinculados ao Campus de Cametá – UFPA, nos anos de 2012 e 2013.

As experiências como coordenador de curso e como professor formador, levaram-me a conhecer o funcionamento do programa de forma mais específica e vivenciar de perto a problemática histórica da formação docente na região. Todavia, os delineamentos que convergiam para esse investimento de pesquisa clamavam por questões objetivas, interlocutores reais e um objeto de estudo, principalmente, que pudesse dar sustentação ao debate no campo de estudo pretendido.

Isso veio a ocorrer com minha transferência para a UFPA em meados de 2017, concomitantemente à minha participação em uma disciplina de Estágio ministrada em dupla docência, no próprio Campus de Cametá, em uma turma de Letras - língua portuguesa, do PARFOR, na etapa de janeiro de 2018, cujos alunos já tinham cumprido cerca de 50% dos créditos, época e em que se iniciava a oferta de disciplinas de estágios marcadas por reflexões sobre o campo da formação docente em contextos escolares, plurais e diversificados.

A escolha do objeto memorial autobiográfico para o presente estudo não foi gratuita, pois compreendíamos naquele contexto que esse gênero, enquanto dispositivo de manifestação verbal (MAINGUENEAU, 2015), ao mesmo tempo em que inscrevia os atores sociais em uma esfera de atividade específica, nos conduzia a olhar o protagonismo daqueles profissionais em formação continuada. Esse processo possibilitava aos envolvidos visualizar um reencontro consigo mesmo, os desafios e a complexidade que o trabalho docente produz.

Os debates promovidos, no decorrer da disciplina citada se concentravam, entre outros aspectos, na autonomia no campo da profissão docente, especificamente do professor em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), no que diz respeito ao exercício de dimensões particulares do ofício, tais como: (1) planejar, criar e recriar suas próprias aulas; (2) realizar recortes teóricos e metodológicos, no sentido de adequar suas ações às realidades específicas e heterogêneas do universo escolar; (3) mobilizar instrumentos de avaliação que atendam às demandas de ensino-aprendizagem dos sujeitos escolares, entre outros.

Somado a isso, observamos, através de estudos em alguns documentos oficiais, mais particularmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de língua portuguesa (à época em vigência) e nas propostas do Programa Nacional do Livro didático – PNLD a circulação de posicionamentos evasivos acerca do lugar ocupado pelo professor, um lugar de mero espectador. Esses discursos, entendidos como generalizantes, segundo Aragute e Barzotto (2008), acabam causando nesses profissionais “um sentimento de incapacidade, tanto em função da reconhecida e mantida baixa qualidade de sua formação, quanto às suas poucas

possibilidades de elaborar seu próprio material pedagógico para trabalhar as necessidades de seus alunos" (ARAGUTE; BARZOTTO, 2008, p. 165).

No que tange, especificamente aos livros didáticos, em particular os de português do ensino fundamental, observamos um protagonismo preponderante no dia a dia escolar, os quais circunscrevem silenciosamente a ideia de fragilidade da função docente, alimentada por uma suposta vulnerabilidade histórica não superada nos cursos de formação inicial e continuada. Isso se ratifica, pelo lugar que tais materiais didáticos têm reservado no programa de aula dos professores e pelo conjunto de representações didáticas e pedagógicas que carregam.

Desse modo, o contato com as produções autobiográficas dos atores sociais foi construindo o nosso objeto de estudo, pois passamos a observar que a profissão docente, à semelhança de outras, se faz por via de um corpo de saberes técnicos, instrumentais e, acima de tudo, específicos do campo a que pertence. A apropriação desse conjunto de saberes, teóricos e metodologicamente fundamentados, permite a inserção de um profissional em uma esfera de atividade, mas isso não garante que o trabalho realizado seja mais ou menos produtivo, porque somados a esses saberes existem outros, construídos dia a dia, no contato permanente com a profissão. Com efeito, ambos os tipos de saberes perpassam as experiências singulares de cada docente.

Em face de tais reflexões formulamos as seguintes questões: que cenografias e que *ethos* discursivo o professor constrói na atividade de trabalho docente? Qual a inscrição desse profissional num lugar já legitimado de professor em serviço na educação básica por intermédio de um programa que lhe confere também um lugar acadêmico?

Tais questionamentos baseiam-se na hipótese de que não é a adesão tão simplesmente a um corpo de saberes disciplinares estáticos, técnicos e a um sistema de valores, conforme lembrado por Nóvoa (1995), que possibilita ao professor mover-se num espaço de imprevisibilidade que é o espaço escolar, mas a capacidade de gerir as dificuldades produzidas, em um contexto que envolve múltiplos interesses. Tais demandas exigem a busca pelo equilíbrio em lugares não tão aparentes, nem tão explícitos, referindo às experiências singulares derivadas do seu próprio corpo dado ao "Que fazer?", "Como fazer?" e o "Por que fazer?", de um modo e não de outro.

A proposta de investigação pautada nesse tema ganhou sustentação no percurso iniciado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, com destaque para as bancas de qualificação que acontecem durante o curso; participação em disciplinas específicas e seminários de pesquisa, mas, sobretudo, pela inserção no Grupo de Pesquisa *Atelier Linguagem*

e Trabalho (CNPq), em 2018, coordenado pela professora Dra. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, orientadora desta tese.

Com efeito, as pesquisas e os debates desenvolvidos pelos participantes do grupo: mestrandos, doutorandos e pesquisadores sêniores da PUC-SP e de outras Instituições de Ensino Superior (UERJ, UFF, PUC-RS, UFPA e UNICAMP), concentrados em torno das contribuições da análise do discurso (AD) de tradição francesa, especialmente aquela desenvolvida por Dominique Maingueneau e na perspectiva teórico-metodológica da Ergologia, desenvolvida por Yves Schwartz, permitiu-nos consolidar uma proposta de abordagem que pudesse dar sustentação ao nosso estudo pela articulação entre as duas perspectivas teóricas.

No que tange a perspectiva discursiva, tomando por base os estudos de Maingueneau (2015; 2013; 2006), a compreensão do objeto deste estudo se apoia na noção de *cena da enunciação*, caracterizada pelo autor como um quadro, um espaço delimitado por intermédio do qual todo discurso se legitima e, ao mesmo tempo, é legitimada por ele, e nos desdobramentos dessa cena em outras três, apresentadas como possibilidade de depreender o discurso em sua especificidade: *a cena englobante, a cena genérica e a cenografia*. No centro dessa configuração, Maingueneau dá ênfase a cena genérica por constituir um sistema de coerções relativamente estabilizados que constituem as condições de êxito de determinado gênero discursivo, mas admite a insuficiência desse sistema na depreensão de toda atividade discursiva, em vista de que a encenação da fala não se realiza da mesma maneira em todos os gêneros, sendo necessário partir das cenografias mobilizadas em cada texto, dadas as circunstâncias sócio-históricas específicas.

No caso dessa pesquisa, o quadro enunciativo é composto pela cena englobante, (discurso educacional) e pela cena genérica, (memoriais autobiográficos), a partir da qual se constituem diferentes cenografias e se depreendem maneiras de dizer, uma voz e um tom que permitem explicitar a identidade enunciativa: o *ethos* discursivo construído pelos atores sociais na atividade de escrita de seus memoriais. Entendida como origem enunciativa, a noção de *ethos* (MAINGUENEAU, 2006), nessa perspectiva, pressupõe a existência de uma voz e um tom que permitem explicitar a identidade das posições assumidas por esses atores sociais em atividade na função docente, através da qual se constroem cenografias particulares em que o discurso assume papel fundamental.

No que se refere à perspectiva ergológica, foram seguidos os pressupostos de Yves Schwartz, considerando o caráter humanista com que o filósofo tem trazido à luz a complexidade da atividade de trabalho por trás do trabalho. Na visão do autor, o trabalho está

sempre em um movimento constante de deslocamento: se modifica, como também se modificam os modos de relação do corpo com as formas de produção vigentes em dado momento sócio-histórico e isso ocorre pela impossibilidade de antecipar tanto as mudanças no campo de uma profissão como do próprio agir humano nessa profissão. Visando dirimir a problemática entre o que é dado a se fazer, em condições de trabalho real, e a realização propriamente dita da atividade do trabalho, o autor sintetiza os princípios gerais da Ergologia em quatro proposições (YVES SCHWARTZ, 2010):

1) a questão da distância entre trabalho prescrito e trabalho real como um princípio universal a toda atividade humana;

2) a premissa de que essa distância está associada a uma dinâmica histórica, portanto, impossível de ser totalmente prevista, mas o conteúdo da distância é sempre parcialmente ressingularizado;

3) a existência de uma instância que racionaliza na atividade de trabalho, o *corpo-si* e

4) a constatação de que o processo é constituído por um constante debate de valores e normas, em função dos quais os atores sociais, consciente ou não, fazem escolhas nas atividades de trabalho.

Além das propostas de Yves Schwartz, a pesquisa conta com as contribuições de outros estudiosos franceses como Trinquet (2012; 2010) e Durrive (2002), e brasileiros como Souza-e-Silva (2002; 2014; 2019), Di Fanti (2014), Pessoa (2012) e Motta (2012). Nesse sentido, noções como *normas, normas antecedentes e renormalização*, bem como a racionalidade da entidade enigmática do *corpo-si*, segundo o qual um debate de normas e valores se instituem, *ressingularizando* a atividade humana no trabalho, constituem elementos que subsidiaram a compressão do trabalho docente nos percursos profissionais narrados e nas análises que este estudo produziu.

Reunidas, assim, as condições para o delineamento da presente pesquisa. Além da introdução, o estudo está dividido em quatro capítulos seguido de uma conclusão, referenciais bibliográficos e anexos.

No primeiro capítulo, *Contexto Sócio-Histórico: delimitando caminhos***,** procedemos à contextualização sócio-histórica sobre a qual a pesquisa se assenta, dando ênfase ao município de Cametá, no Estado do Pará, seus contornos políticos, sociais e econômicos; ao Campus Universitário do Tocantins – UFPA, onde a pesquisa ocorreu, bem como ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR e seus aspectos fundamentais. Para dar conta desse desdobramento o capítulo está subdividido em dois subcapítulos: no *1 Pano de Fundo*, apresentamos o contexto imediato da pesquisa, o Campus Universitário do Tocantins -

UFPA, sediado na cidade de Cametá, bem como alguns aspectos sócio-históricos sobre o movimento de interiorização da Universidade Federal do Pará e as implicações desse processo na região. No *2 O PARFOR: um programa de formação e inserção*, traçamos um percurso sobre o surgimento, motivações sócio-históricas e as características principais do plano de formação, dando ênfase ao contexto do Estado do Pará, local onde o programa teve um índice de aceitação bastante grande, circunscrevendo a participação da Universidade Federal do Pará nesse processo.

No capítulo *II Fundamentação Teórica: delineamentos discursivos e ergológicos*, apresentamos os princípios teóricos e as categorias de análises que se mostraram pertinentes, tendo em vista os objetivos estabelecidos, para este estudo. Deste modo o capítulo foi estruturado em dois subcapítulos, delineados, segundo as abordagens adotadas. No *1 Abordagem discursiva,* apresentamos as perspectivas atuais da AD convergindo nosso foco sobre a *Cena da Enunciação (1.1),* baseando-nos nas formulações de Dominique Maingueneau, e os desdobramentos desta em: *1.1.1 Cena Englobante*; *1.1.2 Cena Genérica* e *1.1.3 Cenografia.* Para dar conta dos investimentos imaginários do corpo enunciante, que se revela por uma "maneira de dizer que é também uma maneira de ser" (MAINGUENEAU, 2013), no subtópico 1.*2* abordaremos a noção de *Ethos discursivo,* formulada pelo autor, ao longo de seus estudos sobres identidades subjetivas no exercício do discurso. Em seguida, no *1.3 Funcionamento discursivo: reflexividade, marcas e manifestações linguísticas*, abordaremos conceitos e categorias que subjazem ao plano da enunciação. No subcapítulo *2 Abordagem ergológica: princípios e procedimentos*, traçamos caminhos para depreender os princípios e os procedimentos teóricos da abordagem Ergológica, segundo as formulações de Yves Schwartz e a contribuição de outros autores e pesquisadores franceses e brasileiros. No subtópico *2.1 Normas, normas antecedentes e renormalização da atividade de trabalho*, damos ênfase aos principais aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam nossos estudos e serviram de subsídio às análises produzidas.

No capítulo *III Percurso Metodológico*, apresentamos os delineamentos metodológicos da pesquisa que suscitaram a mobilização de procedimentos reflexivos e sistemáticos. Para tanto, o capítulo se estrutura em três subcapítulos. No *1 Delimitação do contexto da pesquisa*, apresentamos as motivações, percursos que nos levaram à escolha e definição do objeto de estudo. Em seguida, no *2 Atores sociais envolvidos*, descrevemos, de maneira minuciosa, os atores sociais que compõem o quadro da pesquisa – professores da educação básica da rede pública de ensino em exercício na educação básica e o contexto histórico envolvido. No *3*

Construção do objeto de análise: prescrição e recortes, apresentamos um detalhamento sobre a construção, seleção e recortes que orientaram a composição do *corpus* de análise.

O quarto e último capítulo, *Autobiografias da Atividade Docente: cenas e recortes da profissão*, subdivide-se em quatro subcapítulos: No *1 Gênero Memorial autobiográfico*, caracterizamos o gênero memorial autobiográfico sem perder de vista o caráter de dispositivo sócio-histórico de materialização do discurso. Nos dois subsequentes, procedemos às análises a partir de dois movimentos enunciativos que atravessam as produções narrativas dos atores sociais: em *2 Cenas valorizantes sobre o trabalho docente*, buscamos dar visibilidade aos saberes constituídos do campo da profissão, tomando como referência à instância acadêmica. Esse delineamento é construído em dois subtópicos: *2.1 Sobre o ingresso na profissão docente* e *2.2 Pensar a docência como trabalho*. O subcapítulo *3 Cenas de ressingularização do trabalho docente*, ancora-se nos saberes investidos, decorrentes da própria atividade de trabalho e desenvolve-se no subtópico *3.1 O professor frente às imprevisibilidades do trabalho.* Por último, numa tentativa de apreender, entre os planos discursivo e ergológico, o *ethos* efetivo da profissão docente, o subtópico *4 A propósito de um ethos da profissão docente*, finaliza com uma proposta de análise, desdobrada no subitem *4.1 De um ethos pré-discursivo a um ethos efetivo*, em que se depreende, pelas cenografias mobilizadas nos percursos profissionais, um *ethos* de resistência, característico do professor em atuação no PARFOR.

CAPÍTULO I:
CONTEXTO HISTÓRICO: DELIMITANDO CAMINHOS

O presente capítulo objetiva delinear a contextualização sócio-histórica sobre a qual a pesquisa se assenta: o município de Cametá, no Estado do Pará, e seus contornos políticos, sociais e econômico; o Campus Universitário do Tocantins – UFPA, onde a pesquisa ocorreu, bem como o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR e seus aspectos fundamentais. Em um primeiro momento, no subcapítulo *1 "Pano de Fundo"* dissertaremos sobre o contexto imediato da pesquisa, o Campus Universitário do Tocantins - UFPA, sediado na cidade de Cametá, onde ocorreu a intervenção, bem como alguns aspectos sócio-históricos sobre o processo de interiorização da Universidade Federal do Pará e as implicações sociais, históricas e econômicas decorrente desse processo, especificamente no entorno Cametaense. Na sequência, no *2 "O PARFOR: um programa de formação e inserção",* traçaremos um percurso sobre o surgimento, motivações sócio-históricas e os traços principais do programa, considerando o contexto do Estado do Pará, local onde o programa teve um índice de aceitação grande, em decorrência do elevado número de cursos ofertados, turmas criadas, professores e professoras formados entre outros dados mostrados, especificamente no que tange à Universidade Federal do Pará, principal condutora do programa na região.

1 Pano de Fundo

Nossa pesquisa, sobre as cenografias e a construção do *ethos* profissional de professores em formação continuada, tem como pano de fundo o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR, do governo federal, vinculado à Universidade Federal do Pará – UFPA, e como contexto imediato a cidade de Cametá-Pará, onde a pesquisa foi realizada, em uma das turmas de Letras-português (turma 2015) ofertada pelo programa.

Cametá está situada à margem esquerda do Rio Tocantins, a 150 km aproximadamente, em linha reta, da capital do Estado do Pará: Belém. Limita-se ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul com Mocajuba, ao leste com Igarapé Miri e ao oeste com Oeiras do Pará. Seu espaço físico é de 3.081,367 Km² e uma população de 140.814 habitantes, de acordo com o Censo de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE[2]. O percurso da capital até a sede do município é mediado por transportes terrestres e fluviais. Existem empresas de ônibus que fazem esse trajeto diariamente, em aproximadamente 4 horas de viagem, alternando entre lancha e ônibus e embarcações de grande porte (navios) que fazem o trajeto somente fluvial, totalizando em média 12 horas de viagem. Existe também a possibilidade de travessias por balsa via automóvel, pois a cidade fica do lado oposto do Rio Tocantins. Tem-se acesso do município à capital pelas rodovias 150 e 151, conforme se observa no mapa 1, logo abaixo.

Mapa 1: Localização da Cidade de Cametá no Rio Tocantins

[2] Dados disponíveis em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama; acesso em: 10/05/2022.

Fonte: Google Maps[3]

A cidade, dentre os municípios de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure[4], integra, inicialmente, o projeto de interiorização da UFPA, elaborado em meados dos anos 1980, tendo como objetivo maior a democratização e expansão do ensino superior no interior do Estado do Pará. O projeto realizou, primeiramente, vestibulares para os cursos de licenciatura plena em História, Geografia, Matemática, Letras e Pedagogia, quando somente existia campus universitário e alguns cursos na capital do Estado, ou seja, Belém. A interiorização, nesse contexto, constitui um esforço da Universidade em conhecer as vivências culturais, afetivas, sociais e políticas que integram a diversidade regional que é o Estado do Pará, reafirmando, ao mesmo tempo, seu papel sócio-histórico de produção e difusão do conhecimento. Isso se dá pela oferta de cursos de formação na região, principalmente, segundo os estudos de Oliveira (2006), na área do magistério, tanto de 1º quanto de 2º graus, pois na época,

> dos 25.000 (vinte e cinco mil) professores existentes na rede pública, somente 150 (0,6%) do total eram portadores de Licenciatura Plena e 1500 (mil e quinhentos) de Licenciatura Curta, ou seja: apenas os graduados estavam preparados para ministrar aulas ou dirigir escolas em 1986 (OLIVEIRA, 2006, p. 42).

Esses *déficits* são solidários ao fato de que a região Amazônica, como um todo, e o Pará em particular, historicamente acumulam grandes índices de problemas sociais, econômicos e estruturais ocasionados pela inoperância de políticas públicas para a região somada à vontade de governantes e administradores em buscar soluções coletivas e menos individualizadas. Neste sentido, a presença da universidade e seu papel na construção da cidadania pela produção do conhecimento nos leva a compreender, segundo Rodrigues e Silva (2017),

> que a interiorização possibilitou que se iniciasse, nas regiões contempladas com a presença dos campi, um processo de reflexão cada vez maior sobre as formas de desenvolvimento nelas presentificadas historicamente, questionando-as, propondo formas outras de humanização, dando condições para que os egressos dos campi pudessem atuar como agentes políticos em instâncias diversas da sociedade civil e do Estado. (RODRIGUES & SILVA, 2017, p. 31)

---

[3] Disponível em https://www.google.com.br/maps/place/Camet%C3%A1,+PA,+68400-000/@-2.1568399,-49.5486396,10.37z/data=!4m5!3m4!1s0x92bd053ac69e006f:0xf9d036fd297d4db6!8m2!3d-2.2414892!4d-49.4984804. Acesso em: 01/06/2019.

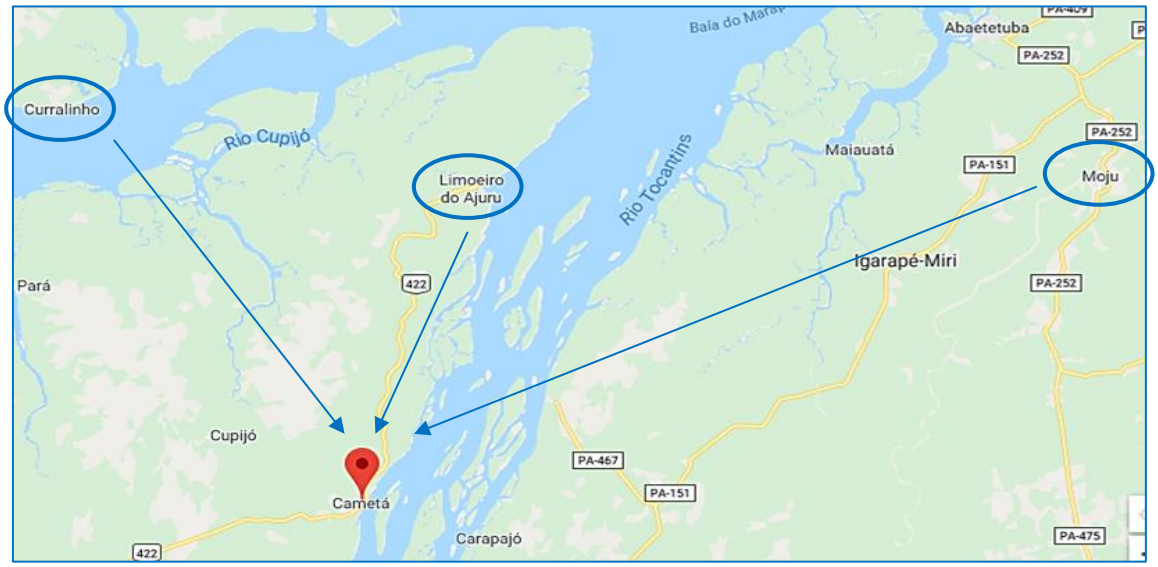
[4] Dados constantes do Parecer nº 629/1987 – MEC/CFE. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007479.pdf

Podemos pensar que são por estes e outros motivos, que a indicação de Cametá não ocorreu de forma gratuita, mas visando, segundo Fontes (2018), uma localização estratégica que pudesse favorecer o deslocamento de outros munícipes do entorno, ao mesmo tempo em que se pudesse contemplar questões de ordem econômica, social e cultural, bem como oportunizar o desenvolvimento do município e da região Tocantina como um todo.

Os efeitos do protagonismo que o PARFOR vem exercendo sobre a questão da qualificação de profissionais da educação no interior do Estado do Pará, desde seu surgimento em 2009, como demonstrado no quadro 5, do subcapítulo subsequente, representa um esforço não somente da UFPA, mas de todas as Instituições de Ensino Superior - IES. O programa atua na condução de esforços em difundir e democratizar o acesso à formação e ao conhecimento via um projeto que tem como inspiração maior a interiorização da universidade, focando historicamente no atendimento de demandas da sociedade pouco percebidas.

Por se tratar de um programa de abrangência nacional, nem todos os alunos são residentes no município de Cametá. Na turma em que nossa pesquisa foi realizada, contemplou-se professores de pelo menos três municípios diferentes de regiões próximaa à cidade: Limoeiro do Ajuru, Curralinho e Moju, conforme se pode observar no mapa 2, logo a seguir.

Mapa 2: Região Tocantina do entorno cametaense



Fonte: Google Maps[5].

[5] Disponível em https://www.google.com.br/maps/place/Camet%C3%A1,+PA,+68400-000/@-2.1568399,-49.5486396,10.37z/data=!4m5!3m4!1s0x92bd053ac69e006f:0xf9d036fd297d4db6!8m2!3d-2.2414892!4d-49.4984804. Acesso em: 01/06/2019.

O reflexo dessa diversidade regional, em um mesmo contexto acadêmico de formação, é de singular importância para uma pesquisa que tem como encaminhamento norteador depreender a construção discursiva das imagens enunciativas que cada ator social constrói de si no interior de um espaço discursivo específico. A multiplicidade de regiões às quais os atores sociais pertencem favorece o entendimento das diversas posições que assumem ao enunciarem sobre a profissão, tendo em vista que fazem parte de um programa que lhe confere um lugar já legitimado, de sujeito em formação em uma região historicamente marcada pela ausência de políticas públicas, especificamente no campo da formação de profissionais da educação.

2 O PARFOR: um programa de formação e inserção

É na esteira das preocupações sobre o acesso e a democratização ao ensino superior e, consequentemente, dos efeitos desse processo nos índices educacionais do país que o PARFOR surge, como um programa de caráter emergencial, instituído pelo Decreto nº 6.577 de 29 de janeiro de 2009, mas também de fortalecimento da universidade pública, impactando positivamente em sua estrutura de ensino, pesquisa e extensão para realizar a formação de professores da Educação Básica em todos país.

O programa surge com a finalidade de organizar e prover, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada de professores em exercício nas redes públicas de educação básica, pela oferta de cursos superiores de licenciatura (em primeira e/ou segunda graduação) e formação pedagógica[6], visando alcançar, em primeira instância, a formação adequada (ou pretendida), em atendimento aos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Lei nº 9.394/1996, que assim dispõem sobre o tema:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.
> § 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (...).
>
> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[6] Segundo o manual operativo do programa, este modelo de curso destina-se a "docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica" (p. 01). Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor#logo; acesso em: 10/04/2019.

> I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Apesar do empreendimento investido pela LDB 9394/96 ao campo da formação docente, dedicando um título específico ao tema (Título VI) e assegurando, inclusive, no inciso II do artigo 67º o licenciamento periódico remunerado para esse fim, é precisamente no início do ano de 2007, com o lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ambos lançado oficialmente pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que uma preocupação mais conjuntural se faz presente. A partir da implantação do PDE, o Estado começa a redirecionar seu olhar sobre a matéria, sobretudo, ao campo do trabalho docente em âmbito governamental, no que tange a melhorias nos rumos da educação no país.

Com efeito, o PARFOR não surge por mera especulação política ou medida paliativa para o problema da qualidade da educação, mas em meio a um movimento de insatisfação social com a baixa qualidade do ensino, irradiada pelos indicadores nacionais e internacionais de rendimento escolar, que colocavam o Brasil em posicionamento bastante preocupante, em relação a países que partilhavam de estruturas econômicas semelhante (SAVIANI, 2007). Tais anseios, incidiram, principalmente, sobre uma demanda histórica não superada pela qual perpassa a questão da valorização e qualificação da profissão docente. Neste sentido, a gênese do programa tem relação diretamente com dois eixos desencadeadores trazidos à visibilidade pela implantação do PDE e do PMCTE:

1. A criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse indicador nacional possibilitou o monitoramento da qualidade da educação, pela análise de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nas avaliações nacionais aplicados pelo INEP[7], em que se constatou baixo índice de desenvolvimento na educação brasileira;

[7] Informação constante no portal do Inep. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/ideb. Acesso em: 29 de maio de 2019.

2. os indicadores do Educasenso[8] de 2007, no qual se constatou o alto índice de desequilíbrio entre professores e professoras atuando na educação básica sem a formação específica, de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento, em que atuavam.

O Educacenso é um sistema eletrônico de coleta de informações educacionais do Ministério da Educação implantado em 2007, que amplia os horizontes de informações realizadas pelo Censo Escolar de maneira sistemática e móvel. Por meio dele, é possível obter dados individualizados de estudantes, professores, turmas e escolas de todo país, tanto da rede pública (a nível federal, estadual e municipal), quanto da rede privada. O sistema serve ainda como um subsídio para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação. Juntamente com outras avaliações, o Educacenso compõe a base de referência para o cálculo do IDEB, que serviu de indicador para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No que diz respeito ao IDEB, os primeiros estudos realizados, segundo Saviani (2007), apontaram um baixo índice de desenvolvimento da educação do país. Dentro de uma escala que vai de 0 a 10, instituída com base em índices de avaliação elaborados pelo INEP, em 2005, o país apresentou médias reduzidas e preocupantes em relação a outros países de mesmo porte econômico. À luz dessa constatação, segundo o autor, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice desejável que colocaria o Brasil entre os 22 países com maior desenvolvimento educacional do mundo. Os quadros abaixo, retirados da plataforma do INEP, apresentam, atualmente, a situação dos índices da educação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e as metas previstas, tomando como base os estudos apresentados.

Quadro 1: IDEB Nacional: Ensino Fundamental

[8] A partir do ano de 2007, com a implantação do sistema Educacenso, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passou a detalhar as informações estatístico-educacionais sobre as diferentes etapas e modalidades da educação básica do país, incluindo uma "Sinopse Estatística sobre o Professor", que demonstrou em dados explícitos as carência de políticas de fomento na área da formação docente. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar. Acesso em: 29 de maio de 2019.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: INEP. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/

Como se pode observar no quadro 1, no que se refere ao "*Total*" do "*IDEB observado*" de 2005 a 2019, e as "*Metas*" estabelecidas, respectivamente a cada período, houve um efeito positivo nas implementações feitas pelos PDE e pelo PMCTE, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Esse otimismo trazido, pelo aspecto progressivo dos índices, revela que o investimento do Estado em políticas de valorização e formação de professores (inicial e continuada) se configura não somente como possibilidade de redução dos baixos índices da educação nacional, frente às demandas impostas por órgão de avaliação e validação nacional e internacional, como também visa superar o *déficit* de professores qualificados em atuação no ensino público.

Entre as iniciativas do Estado implementadas nesse direcionamento, é importante ressaltar o alcance do PARFOR, modalidade presencial, observando sua capacidade de expandir direitos, reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso à formação de professores para a educação básica, conforme declarado no inciso IX, artigo 2º do decreto n. 6.755 (Brasil, 2009). Em 10 anos de existência, os dados apresentados pelo governo federal, como se pode constatar no quadro 2, a seguir, nos faz refletir sobre duas questões norteadora, sobre o sistema de ensino brasileiro:

a) o índice de professores em serviço na educação básica, no país, atuando sem formação superior ou em desarmonia à sua formação inicial é bastante expressivo, constituindo ainda, um problema histórico a ser superado;

b) o enfrentamento dessa problemática, aponta a necessidade de uma política envolvendo esforços coletivos, não somente entre os entes federados, mas sobretudo das Universidades e Institutos Federais, por sua capacidade de abrangência e das estruturas de ensino e pesquisa que dispõe.

Quadro 2: Dados numéricos do PARFOR de 2009 a 2019

Turmas implantadas até 2019	**3.043**
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro/2019	445
Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: CAPES - PARFOR. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor . Acesso em: 10/04/2020.

Entre os anos de 2019 a 2021, o PARFOR sofreu um processo de descontinuidade acentuado em função de mudanças conjunturais que afetaram a estrutura de ensino do país e a educação como um todo. O efeito dessas mudanças de postura, conforme podemos perceber no quadro 3, a seguir, em comparação com o anterior, são bastante evidentes, dentre as quais vale ressaltar: a não implantação de novas turmas e redução de professores cursando. O impacto desse cenário ainda não pode ser estabelecido, mas em vista do que a história tem nos mostrado, os reflexos, posteriormente, podem ser preocupantes.

Quadro 3: Dados numéricos do PARFOR de 2009 a 2021

Turmas implantadas até 2019	**3.043**
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.849
Turmas em andamento em dezembro/2019	194

Professores já formados	59.456
Professores cursando em dezembro/2019	11.098
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: CAPES - PARFOR. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor. Acesso em: 08/05/2022.

De modo amplo, o PDE apresenta-se como um grande guarda-chuva, uma tentativa de agrupar todas as ações preexistentes no Ministério da Educação e algumas ações novas ou remodeladas, sobre uma única rubrica. Embalado por uma perspectiva sistêmica que tem como objetivo a equalização entre os entes federados, numa tentativa de reforçar o regime de colaboração e o protagonismo do governo federal, o plano ainda pode ser caracterizado como um programa de governo, uma vez que incide sobre desafios historicamente não superados no contexto da educação nacional que demandam ações conjuntas e articuladas.

Dentre essas ações, segundo Nascimento (2017, p. 123), o PDE prevê a preocupação em:

> [...] fomentar e ofertar educação superior gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assim melhorar os índices educacionais do país.

Tendo em vista as práticas do PDE para a formação de profissionais docentes, entendemos a notória importância do plano, sobretudo, para o Estado do Pará. Neste, os estudos revelados pelo Educasenso de 2007, demonstraram que apenas 10% das funções docentes exercidas na Educação Básica eram desempenhadas por professores com formação inicial adequada. Os demais docentes careciam de formação inicial (ou continuada) por não serem graduados ou por serem graduados em áreas diferentes do campo de atuação. Conjuntamente a esses dados, os indicadores do IDEB, no mesmo período, constatavam a emergência de ações e políticas governamentais nesse contexto, em razão dos baixos índices observados no desenvolvimento da educação, conforme os dados a seguir:

Quadro 4: IDEB do Estado do Pará - anos inicias do Ensino Fundamental

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Estado	**UF:**	AP
Rede de ensino:	Pública (Federal, Estadual e Municipal)	**Série / Ano:**	4ª série / 5º ano

4ª série / 5º ano

	Ideb Observado								Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
AMAPÁ	3.0	3.3	3.8	4.0	3.9	4.3	4.4	4.7	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Obs:
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/

Quadro 5: IDEB do Estado do Pará: anos finais do Ensino Fundamental.

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Estado	**UF:**	AP
Rede de ensino:	Pública (Federal, Estadual e Municipal)	**Série / Ano:**	8ª série / 9º ano

8ª série / 9º ano

	Ideb Observado								Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
AMAPÁ	3.4	3.4	3.6	3.5	3.4	3.5	3.5	3.8	3.5	3.6	3.9	4.3	4.7	4.9	5.2	5.5

Obs:
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/

Em vista dos resultados apresentados, em 14/11/2009, foi criado o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente[9], instituído pelo MEC por meio do Decreto nº 6.755/09 e normatizado pela Portaria 883/MEC, de 16 de setembro de 2009. O fórum é uma instância estadual colegiada, com caráter propositivo, consultivo e deliberativo, voltado para o cumprimento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no Estado. Desde a criação do fórum, o estado vem desdobrando esforços, em conjunto com as Instituições

[9] Informações constates no site do Plano de Formação Docente do Estado do Pará disponível em: http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/

de Ensino Superior (IES), parceiras do programa, para enfrentar o problema da formação docente e dar respostas positivas à sociedade.

Dentre as IES, a Universidade Federal do Pará (UFPA), por sua grande capacidade de abrangência na região, é a instituição que mais ofertou atendimento aos docentes, se estendendo aos dias atuais, à formação docente no Estado do Pará como um todo. Segundo o site que hospeda as informações do programa na instituição[10], de 2009 a 2018, os números são significativos, conforme se apresenta no quadro abaixo.

Quadro 6: Participação em números da UFPA no PARFOR

PARFOR/UFPA – 2009/2018

Ano de Ingresso	Nº de Turmas	Nº de Ingressantes	Resolução CONSEPE/UFPA
2009	14	482	Res. 3.921, 21.12.2009
2010	122	4.116	Res. 4.298, 13.06.2012
2011	68	2.213	Res. 4.298, 13.06.2012
2012	53	1.974	Res. 4.260, 22.03.2012
2013	26	859	Res. 4.401, 23.05.2013
2014	78	2.500	Res. 4.636, 25.02.2015
2016	50	1.530	Res. 4.761, 26.01.2016
	411	13.674	

Nº de Alunos e ingressantes	13.674
Nº de Cursos (Licenciaturas)	21
Nº de Turmas formadas	411
Nº de Municípios/Polos	66

Nº de Alunos Ativos	6.849
Nº de Concluintes	5.930
Nº de Trancamentos/Cancelamentos	895
Nº de Turmas Ativas (Etapa 2018.1)	155
Nº de Municípios/Polos (Etapa 2018.1)	53

Fonte: AEDI/UFPA. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/2014-02-12-19-36-58

Em síntese, no bojo das 30 ações apresentadas pelo PDE, o PMCTE apresenta-se como a mola propulsora do plano, na medida em que constitui umas das ações mais importantes do conjunto de reformas implementadas, abrangendo todos os níveis do sistema educacional na conjuntura do MEC, inclusive o campo da profissão docente, pela proposição de duas ações dirigidas à questão ("Piso do Magistério" e "Formação") (SAVIANI, 2007)[11].

A regulamentação do piso salarial do magistério, no rol das iniciativas do PDE, se apresenta como iniciativa de valorização da categoria, derivada também das lutas da classe ao longo dos anos (SAVIANI, 2007). Neste sentido, a ação apresenta elevação progressiva, de ano a ano, a ser pago aos professores do magistério público da educação básica, em início de

[10] Disponível em https://www.aedi.ufpa.br/parfor/

[11] Cf. Saviani (2007), O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027.

carreira, para a jornada de no máximo 40 horas semanais. Inicialmente a meta era alcançar, até o ano de 2010 o valor de $850,00. Atualmente valor do piso é de R$ 3.845,63[12] . Em relação à problemática da "formação", o plano fez frente com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, com objetivo de prover, na modalidade a distância, tanto a formação de docente em serviços, como a habilitação de novos profissionais para atuarem na educação básica de todo país. A meta não deixa de ser ambiciosa e pertinente, mas é importante pensar em possíveis riscos daí advindos. Dentre os quais, alerta Saviani, (2007, p. 1250) "Tomá-lo, entretanto, como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva".

[12] Dados disponíveis em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/02/portaria-que-estabelece-o-novo-piso-salarial-dos-professores-da-educacao-basica-e-assinada

CAPÌTULO II:
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DELINEAMENTOS DISCURSIVOS E ERGOLÓGICOS

Neste capítulo, trataremos da fundamentação teórica que norteia esta pesquisa, a qual se inscreve no entrelaçamento entre as abordagens discursiva e ergológica, no intuito de compreender o trabalho docente e as representações subjetivas decorrentes dos posicionamentos discursivos assumidos pelos atores sociais, por ocasião dos registros autobiográficos de seus trajetos profissionais. O capítulo está organizado de modo a dar visibilidade à contribuição de cada abordagem no desenvolvimento do estudo. No que tange à abordagem discursiva, desenvolvido no primeiro momento, subsidiamo-nos nas atuais pesquisas em Análise do Discurso, especificamente de linha francesa, segundo a formulação de Dominique Maingueneau, com particular enfoque sobre: (1) a *cena da enunciação*, a partir da qual todo discurso se legitima e é, ao mesmo tempo, legitimada por ele; (2) as restrições sócio-historicamente construídas em torno do *gênero discursivo;* (3) os investimentos imaginários de um corpo enunciante que se revela por uma "maneira de *dizer* que é também uma maneira de *ser*", entendido por Maingueneau (2013; 2008a; 2006, grifo do autor) como *ethos* discursivo e (4) as manifestações linguísticas que marcam os modos de ancoragem do enunciado à situação de enunciação.

Em um segundo momento, nos debruçamos sobre a perspectiva ergológica, a partir dos pressupostos de Yves Schwartz (2010), que a caracteriza como uma teoria pluridisciplinar, mobilizando diversas áreas do conhecimento, e a investe de um rigor humanista e filosófico na busca de compreender o trabalho em sua dimensão humana e complexa. Além das propostas do pesquisador, o capítulo também traz contribuições de outros estudiosos franceses como Trinquet (2012; 2010) e Durrive (2002) e também brasileiros como Souza-e-Silva (2002; 2014; 2019), Di Fanti (2014), Pessoa (2012), Motta (2012). Neste sentido, princípios como *normas, normas antecedentes e renormalização*, bem como a figura enigmática do *corpo-si*, caracterizado por Schwartz (2014) como uma presença singular no tratamento das situações que envolvem uma dramática do uso de si por si e por outros, na atividade de trabalho, constituem elementos que subsidiaram a compressão do trabalho docente nos percursos profissionais narrados, nas análises que este estudo produziu.

1 A abordagem discursiva

A Análise do Discurso é uma disciplina de base interpretativa dos fenômenos sociais e históricos que interferem nos modos de produção de sentido na estrutura da língua. Nesse sentido ela não se debruça, necessariamente, em abordagens que recobrem velhos problemas, por meio do uso de metodologias modernas para manter a autonomia de um conjunto reduzido de fatos e fenômenos edificados do ponto de vista de uma epistemologia sistemática e imanente, como também não despreza a tradição desses estudos para a compreensão do aspecto discursivo que permeia a vida social dos signos verbais. Ela constitui um campo em expansão, cujo objeto não se encerra na organização textual em si, nem na situação de comunicação, mas no ato da enunciação enquanto um dispositivo que liga uma organização textual a um determinado lugar social, e neste sentido, o estudo do discurso tende a se revelar, também, um componente essencial para compreensão do próprio modo de organização da sociedade.

Compreender o sentido do dizer, rompendo com modelo enraizados sob uma ótica estrutural (POSSENTI, 2004), constitui uma das preocupações que AD vem se colocando ao longo de seu percurso, o sentido que não se institui unicamente na superfície de uma língua duplamente articulada, mas também por um ato de enunciação, em que o discurso[13] assume a condição de objeto integralmente social e integralmente histórico (MAINGUENEAU, 2008). E neste ponto ela se opõe radicalmente às disciplinas que se debruçam sobre o mesmo problema, como a pragmática, por exemplo, apesar de ambas concordarem em muitos aspectos, como assinala Maingueneau (1997):

> a concepção pragmática se opõe radicalmente à ideia de que a língua seja apenas um instrumento para transmitir informações; ela coloca em primeiro plano o caráter interativo da atividade de linguagem, recompondo o conjunto da situação de enunciação, etc.; aspectos estes que vão inteiramente ao encontro das opções da AD. (MAINGUENEAU, 1997, p. 32).

Como observamos nos apontamentos do autor, cada teoria tem uma concepção sobre o que é a língua. No entanto, é sobre o espaço da construção de sentido que elas tomam partido diverso. A dificuldade gira, em sua visão, em torno da questão da "subjetividade enunciativa" (MAINGUENEAU, 1997, p. 32). Essa noção nuclear em AD está enraizada em uma

[13] O uso do termo "discurso" é bastante instável no campo da AD, segundo Maingueneau (2014), em consequência do modo como é definido pelos "linguistas" e "fora da linguística". Nesse estudo, a filiação à problemática do discurso "associa intimamente língua (mais amplamente, os recursos semióticos disponíveis em uma sociedade), atividade comunicacional e conhecimento (os diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, mobilizados na construção do sentido dos enunciados" (MAINGENEAU, 2014, p. 30)

perspectiva segundo a qual todo ato de enunciação decorre de um espaço instituído, um quadro dinâmico em que o real da língua e o real da história investem-se de um efeito discursivo que produz sentidos além do acessível pelo material verbal.

Em vista do acentuado caráter contextual, trazido pelos estudos da pragmática, sobre a questão da produção do sentido, ou das regularidades estruturais para além do estudo da frase, elaborados pela linguística textual, o que se coloca em jogo para a AD é a existência de um sistema de lugares predeterminados nas estruturas sociais, sobre as quais os sujeitos estão inscritos. É no interior desse quadro, pelos posicionamentos assumidos, que todo discurso ganha visibilidade e os efeitos de sentidos são viabilizados nas estruturas e na materialidade da linguagem:

> Este primado do sistema de lugares é crucial a partir do momento em que raciocinamos em termos de formações discursivas; trata-se, então, segundo o preceito de M. Foucault, de "determinar qual é a posição que pode e deve ocupar cada indivíduo para dela ser o sujeito". Isto equivale a dizer que "a teoria do discurso não é uma teoria do sujeito *antes que este enuncie*, mas uma teoria da *instância de enunciação* que é, ao mesmo tempo e intrinsecamente, um efeito de enunciado". (MAINGUENEAU, 1997, p. 33, grifos do autor).

Por esse entendimento, toda forma possível de estar e se fazer significar na realidade em que estamos inseridos perpassa por uma relação de linguagem em sua natureza concreta, subjetiva e histórica. Esse modo de compreensão do funcionamento discursivo, proposto pelo autor, e que fundamenta nossa pesquisa, nos convida a adentrar pelo espaço da enunciação. Esta é regulada por condições sócio-históricas e "cujo funcionamento pode ser explicado levando em conta duas instâncias, que se afetam mutuamente, a materialidade do discurso e suas condições de produção" (SOUZA-E-SILVA, 2019, p. 11).

Passemos aos aspectos fundamentais sobre a noção de cenas da enunciação em AD e seus desdobramentos.

1.1 Cena da Enunciação

No centro da configuração enunciativo-discursiva assumida em nosso estudo, a noção de cena da enunciação[14] exerce um protagonismo singular, não somente porque se distancia de

[14] As formas de designação, ora pelo sintagma nominal simples, o nome "*cena*", ora pelo sintagma nominal complexo constituído por nome + sintagma preposicionado "*cena da enunciação*", utilizada em nosso texto, fazem referência, justamente a proposta de D. Maingueneau (2013; 2008; 2006), em uma tentativa de apreender o discurso em suas múltiplas dimensões, portanto, distinta de "*cena*" em sentido usual, sinônimo de acontecimento, episódio, espaço, dentre outros.

noções como “contexto” ou “situação de comunicação”, que a associaria a vertentes estritamente linguísticas ou sociológicas da linguagem, mas também porque faz figurar a noção de um *quadro*, cujo espaço de constituição perpassa por restrições impostas por uma cena genérica e um *processo*, que diz respeito à dimensão constitutiva do discurso em gerir a encenação que a fala implica nesse processo. Neste sentido, “a ‘encenação’ não é uma máscara do ‘real’, mas uma de suas formas, estando este real investido pelo discurso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 34, aspas do autor). Por essa compreensão, um texto não é um conjunto de signos inertes, mas é o traço onde o discurso é encenado.

A cena da enunciação não está ancorada, portanto, especificamente em um “aqui/agora”, correspondente a uma realidade empírica, imediata, da qual o falante teria total domínio e controle, assim como não é estabelecida por um sujeito individualizado. Ela opera com as categorias de pessoa, espaço e tempo, atravessadas por uma instituição fundadora, por meio da qual todo discurso ganha visibilidade e os arquivos sociais e linguísticos são trabalhados, construindo e dando materialidade ao plano do discurso.

Ainda segundo o autor (2015; 2013), a cena da enunciação não é um bloco fechado, mas é descrita pelo entrelaçamento de outras três cenas que constituem o espaço delimitado em que o discurso ganha materialidade textual e linguística: *a cena englobante, a cena genérica e a cenografia*, que são tentativas de construir e legitimar o quadro da enunciação do discurso. Apresentaremos, nos próximos subtópicos, as ideias centrais que repousam sobre cada categoria e, a seguir, a relação entre elas e a noção de *ethos* discursivo.

1.1.1 Cena Englobante

A cena englobante, segundo Maingueneau (2015, p. 118), “corresponde à definição mais usual de tipo de discurso”. Diz respeito a um conjunto de práticas discursivas relacionadas a um mesmo setor de atividade social, em torno do qual se associa uma rede de gêneros de discursos, ou ainda, um agrupamento de gêneros estabilizados sócio-historicamente por uma mesma finalidade.

> Quando recebemos um folheto na rua, devemos ser capazes de determinar a qual tipo de discurso ele pertence: religioso, político, publicitário etc., ou seja, qual é a cena englobante que é preciso que nos situemos para interpretá-lo, em nome de que o referido folheto interpela o leitor, em função de qual finalidade ele foi organizado. Uma enunciação política, por exemplo, implica um “cidadão” dirigindo-se a outros “cidadãos”. (MAINGUENEAU, 2013, p. 96, aspas do autor)

Assim como são bastante diversas as formas genéricas em circulação em uma conjuntura, também são vastas as categorias de que os usuários de uma língua dispõem para nomear as distintas formas de materializações textuais produzidas numa sociedade. Os critérios são muito heterogêneos e dependem da esfera de atividade relacionada ou da finalidade historicamente reconhecida. Tais critérios se apoiam, por exemplo, no *tipo de conteúdo*, o que caracterizaria o romance sentimental; *modo de organização textual*, as narrativas são demonstrações clássicas desse critério e *caráter periódico de publicação*, podemos, sobre esse critério, pensar no jornal, entre outros exemplos. Depreendemos, com isso, uma nítida relação de correspondência entre necessidades da vida cotidiana e as formas de categorização textual.

Maingueneau (2013) chama atenção para o fato de que a apreensão do discurso, em sua complexidade, implica um certo rigor, por parte do analista, em reconhecer um conjunto de categorias específicas próprias do campo da Análise do Discurso, mas também em considerar a existência de formas distintas de dar visibilidade ao exercício discursivo. Dentre as tipologias mais usuais, o autor dá ênfase *às tipologias comunicacionais; às de situação de comunicação e às linguísticas e discursivas*, cujos domínios em que operam contribuem para verificar como o sentido produzido no discurso se constitui.

As *tipologias comunicacionais* se apresentam como caracterizando os discursos por suas finalidades e funções predominantes na comunicação, caracterizadas como funções da linguagem e funções sociais. As tipologias das *funções da linguagem* são de caráter mais abstrato e se ancoram nas classificações conhecidas de R. Jakobson (referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética). As *sociais*, de ordem socioantropológicas, propõe distinguir um certo número de funções que os textos cumprem na sociedade: função lúdica, de contato, religiosa, entre outras.

As *tipologias de situação de comunicação* são conceituadas por meio dos gêneros de discurso, "dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes" (MAINGUENEAU, 2013, p. 67), porém, sua exatidão só pode ser atestada quando integrados a unidade de classe superior, os tipos de discurso, os quais ainda se associam a setores de atividades sociais diversas. O jornal, por exemplo, é um gênero que pertence a uma rede de gêneros pertencentes a um mesmo tipo de discurso, o discurso publicitário.

Sobre a *tipologia linguística*, Maingueneau (2013), recupera as abordagens que tomam o enunciado como critério de análise, mais especificamente, como um determinado enunciado se manifesta por meio da situação de enunciação. Mas considera que essas relações são, basicamente, independentes dos conteúdos e das finalidades do discurso, pois incorrem da

interação entre o EU-TU, que prescinde no momento da enunciação, o que leva o autor a propor uma tipologia propriamente discursiva, como lembra, “que não separasse, por um lado, as caracterizações ligadas às funções, aos tipos e aos gêneros discursos e, por outro, as caraterizações enunciativas” (MAINGUENEAU, 2013, p. 69), em vista de que, no exercício do discurso, todas essas questões, de alguma forma, estão presentes.

Dessa forma, a cena englobante refere-se, assim, a um conjunto de tipologias que a torna um campo muito amplo e aberto para o analista. No que tange ao objeto de estudo desta pesquisa, a cena englobante sobre a qual a imagem de um *ethos* profissional se constitui é a área educacional. Esta cena englobante constitui-se como um setor de atividade caracterizado por um agrupamento de gêneros, dentre os quais o memorial de formação, que será analisado posteriormente, é enunciado pela voz de um profissional do campo do ensino formal.

1.1.2 Cena Genérica

A cena genérica constitui um espaço de restrições que funcionam como um conjunto de normas sobre as quais os textos se inscrevem. Tais normas são definidas por gêneros discursivos específicos, cujo modo de compressão remete ao conceito de dispositivos sociais de materialização do discurso, uma realidade empírica resultante da articulação entre a organização textual e o fenômeno social. Não se trata de buscar nem a organização estrutural do texto em si, como objeto acabado, nem de considerar a situação de comunicação apenas como moldura, mas de ressaltar a interinfluência entre tais aspectos na produção de significados em práticas de linguagens mais amplas. Em outros termos, para cada texto está implicada uma atividade enunciativa ligada a um gênero do discurso. Esse pressuposto nos leva a entender que “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso” (MAINGUENEAU, 2013, p. 65).

Em função do seu caráter amplo e de difícil apreensão, como descrito no item anterior e em conformidade ao que propõe Maingueneau (2015; 2013), a cena englobante não se apresenta como suficiente na especificação das atividades discursivas sobre as quais os atores sociais encontram-se engajados. Tais dificuldades se fazem evidentes na medida em que o confronto dos sujeitos, em suas interações sociais concretas, não ocorre diretamente com campos discursivos amplos, como o político, o literário, o publicitário, mas com os gêneros do discurso. Isso se dá pela relação de todo discurso com múltiplas atividades de linguagem, as quais se inscrevem em um quadro enunciativo que obedece a imposições, que são, ao mesmo tempo, históricas, pré-construídas e enunciativas. Tais limites dos discursos obedecem a um

sistema de coerções, que se apresentam como condição de êxito, sobre as quais as materializações discursivas estão submetidas em maior ou menor grau, conforme aponta Maingueneau (2013).

1. ***uma finalidade reconhecida:*** todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa. A determinação adequada dessa finalidade é indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado. No caso de um gênero como o memorial autobiográfico, o retorno a uma realidade supostamente passada, implicado por procedimentos textuais e enunciativos singulares, revela um certo modo de existência para além do mundo vivido e experienciado por um indivíduo particular. Trata-se de uma forma de se colocar dentro de um movimento discursivo em que seu posicionamento, em uma conjuntura, produz sua identidade subjetiva;

2. ***o estatuto de parceiros legítimos****:* em todo gênero do discurso é necessário depreender de quem parte e a quem se dirige a fala, isto é, os papéis discursivos do enunciador e do coenunciador. No memorial autobiográfico, sabemos que os parceiros se referem a um percurso profissional. No centro da enunciação há um enunciador que, falando de si, ora dirige-se a um interlocutor endereçado no processo enunciativo (o conjunto dos sujeitos que ocupam o mesmo lugar no momento da enunciação), ora a uma plateia ou às instâncias que legitimam a encenação de uma fala profissional. Com efeito, o enunciador pode alinhar-se ou opor-se aos discursos em circulação na esfera de atividade da qual participa, adotados ou não pelos seus parceiros;

3. ***o lugar e o momento legítimos:*** todo gênero de discurso implica um certo lugar e um certo momento, porém não se trata de coerções externas, mas de algo construído sobre uma temporalidade (cronografia) e um espaço (topografia) engendrados pelo discurso. Esse aspecto, de fundamental importância em uma análise discursiva, contrasta, no gênero em estudo, com a sala de aula da universidade (lugar em que os memoriais foram produzidos) e o período do curso em que a atividade foi proposta (data, turno, duração, etc). O contexto situacional não deixa de existir, evidentemente, mas o que está em jogo, nas narrativas autobiográficas, é o processo de formação docente (inicial e continuado) e o lugar construído, pela inscrição do enunciador em um campo de atividade. Além disso, constitui um espaço de (auto)reflexão, de debate de ideias e construção de

conhecimento, do qual o processo de formação não pode se eximir. Essa construção discursiva precisa se ancorar em um tempo histórico não linear, menos visível, que constitui a chave para compreender a emergência de formas discursivas em circulação e, inclusive, aquilo que escapa ao domínio dos próprios sujeitos e daquilo que julgam conhecer;

4. ***um suporte material:*** esse critério está relacionado à dimensão midiológica dos gêneros discursivos e a toda implicação material dela advinda. O que podemos chamar de "texto" não é um conteúdo a ser transmitido por este ou aquele veículo, pois o texto é inseparável de seu modo de existência material e nenhuma prática de produção de sentido é desencarnada e destituída de qualquer materialidade. Um gesto aparentemente simples e idêntico (ler um texto/livro) pode abarcar muitas estratégias, normas e convenções legítimas de cada comunidade discursiva, em função do objeto lido e toda sua peculiaridade material. No caso do memorial autobiográfico, objeto deste estudo, sua materialização correu de forma manuscrita, mas poderia, também, se apresentar impressa, e o que cabe ressaltar, nesse processo, é uma forte relação com as condições históricas de sua existência: documento de progressão ou ascensão funcional, produção autobiográfica de valor acadêmico e profissional;

5. ***uma organização textual:*** todo gênero de discurso está associado a uma certa organização textual que cabe à linguística textual estudar. Existem os gêneros que apresentam uma organização textual flexível, como é o caso de uma conversa familiar, e aqueles que apresentam certa rigidez na sua organização, como a missa, por exemplo. No que tange ao memorial autobiográfico, podemos caracterizá-lo como um gênero rotinizado, mas sem o predomínio de formas cristalizadas. Em outras palavras, esse gênero está submetido a "especificações de base coercitivas, mas os enunciadores não podem apenas copiar um texto que serviria de modelo" (MAINGUENEAU, 2013, p. 118. Narrar, neste sentido, constitui, também, um movimento enunciativo que permite a possibilidade de agenciamento de cenografias engendradas no/pelo discurso e mobilizadas pelos diferentes atores sociais. É um modo de se mostrar singular, mesmo que para isso utilize-se de procedimentos aparentemente idênticos em nível textual;

6. ***recursos linguísticos específicos***: para atender às expectativas de cada gênero de discurso, os coenunciadores devem dominar recursos específicos da língua referente a

cada tipo de atividade enunciativa. Em relação ao gênero memorial, a referência ao campo de atividade por meio de itens lexicais específicos constitui uma das condições primárias, seguidas de encadeamentos temporais. Tais encadeamentos indicam a ancoragem do enunciado em lugares historicamente construídos, permitindo a construção de cenas de falas engendradas e articuladas ao ato da enunciação.

Tais critérios não podem ser entendidos como uma espécie de moldura sobre a qual os enunciadores poderiam apoiar-se sem riscos em suas práticas discursivas recorrentes. Trata-se de aspectos da atividade discursiva que estão atrelados ao contexto sócio-histórico de determinada comunidade discursiva, considerando que as formas de ritualização dos gêneros discursivos nada tem de eterno, já que se transformam e se validam na dinâmica da sociedade.

A cena genérica constitui uma realidade tangível, um espaço de relações mediados por gêneros de discursos particulares, acompanhados de rituais sócio-historicamente arquitetados e vinculados a certo tipo de discurso. Nesse sentido, trabalhar o tipo de discurso sem considerar o gênero a ele associado, dificulta situar o coenunciador na cena constituída de um discurso, pois, em tornos das relações historicamente instituídas,

> Vemo-nos confrontados com gêneros de discurso particulares, com rituais sociolinguageiros que definem várias cenas genéricas. O gênero de discurso implica um contexto específico: papéis, circunstâncias (em particular, um modo de inscrição no espaço e no tempo), um suporte material, uma finalidade etc. (MAINGUENEAU, 2006, p. 112)

Associada ao tipo de discurso, a cena genérica contribui para a formação de efeitos de sentido do discurso dentro de um quadro estável, considerado pelo autor como *quadro cênico*. Desse modo, os papéis que são atribuídos na enunciação dependem não somente do tipo de discurso, mas da função do gênero a que pertence. O quadro cênico constitui, em geral, o tipo e o gênero do discurso. Para o analista, essa delimitação revela, de antemão, o espaço concreto de constituição da cenografia e, de modo mais amplo, o universo de sentido do qual ela participa.

A cena genérica, dessa forma, compreende os gêneros situados no interior da cena englobante, ainda que possam, em outras conjunturas, partilhar de outras cenas englobantes. Isso permite que o leitor faça possíveis antecipações a respeito do universo de sentidos que a cena pode suscitar. No que tange a essa relativa liberdade de construção de sentidos pelos coenunciadores, existem limites que o próprio gênero impõe em determinados discursos:

> Mesmo não dominando certos gêneros, somos geralmente capazes de identificá-los e de ter um comportamento adequado em relação a eles. Cada enunciado possui um certo estatuto genérico, e é baseando-nos nesse estatuto que com ele lidamos: é a partir do momento que identificamos um enunciado como um cartaz publicitário, um sermão, um curso de línguas etc., que podemos adotar em relação a ele a atitude que convém. Sentimo-nos no direito de não ler e de jogar fora um papel identificado como folheto publicitário, mas guardamos um atestado médico a ser entregue a nosso chefe (MAINGUENEAU, 2013, p. 48).

Em suma, a cena genérica representa os gêneros situados e agrupados em torno de um tipo de discurso, ainda que participe de outras cenas englobantes. "Na medida em que os gêneros são instituições de fala sócio historicamente definidas, sua instabilidade é grande, e eles não se deixam apreender em taxonomias compactas" (MAINGUENEAU, 2006, p. 112). Essa concepção revela que os discursos são flexíveis e as relações interdiscursivas muito abrangentes, o que demanda, segundo o autor, a necessidade de reconhecer a existência de um quadro dinâmico não necessariamente imposto pelo tipo ou gênero de discurso a ele relacionado, mas sobre aquilo que a enunciação constrói, seu próprio dispositivo de fala, denominada pelo autor de *cenografia*.

1.1.3 Cenografia

A cenografia pode ser entendida como um ato singular de realização discursiva. Ela não se apresenta como uma moldura, como se já viesse construída no interior de um quadro cênico, mas é a enunciação, por seu próprio desdobramento, que se desenvolve para legitimar a sua própria fala no discurso. O estatuto do enunciador e do coenunciador, na cenografia, encontra-se em sintonia com as categorias de tempo e espaço desenvolvidas pela enunciação. Assim, ela é a primeira instância que alcança o coenunciador, antes mesmo da cena englobante e genérica, pois "o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar" (MAINGUENEAU, 2015, p. 123).

No interior da atividade enunciativa sobre a qual a cenografia é construída, associa-se a figura do enunciador à de um coenunciador, ambas instituídas por meio de um sistema de posições abstratas, que não coincidem, necessariamente, com as categorias de lugares ocupados na troca verbal. Essas posições pressupõem ainda a existência de uma *cronografia* (um momento) e de uma *topografia* (um lugar), entendidas como origem do discurso:

> trata-se de três polos indissociáveis: em certo discurso político, por exemplo, a determinação da identidade dos parceiros da enunciação (...) está em sintonia com a definição de um conjunto de *lugares* (...) e com *momentos de enunciação* a partir dos

> quais o discurso pretende ser proferido, de modo a fundar seu direito à palavra. (MAINGUENEAU, 2006, p. 113, grifo do autor)

A cenografia torna-se, assim, produto e processo daquilo que o discurso constrói, sendo mostrada por meio dos índices localizáveis na materialidade do texto. Ela não é pré-construída, mas, paralelamente ao desenvolvimento do discurso, “[...] esforça-se por instituir progressivamente seu próprio dispositivo de fala” (MAINGUENEAU, 2006, p. 114). A contribuição da cenografia no discurso literário, por exemplo, é posta na própria forma do discurso. Se um discurso apresenta um determinado modelo, um dado uso linguístico e situacional, é porque a própria cenografia permite que o enredo seja enunciado de determinada forma.

No centro do modelo estabelecido por Maingueneau (2013; 2015; 2020), para dar conta da cena enunciativa, a cena genérica constitui a unidade tópica fundamental, por recobrir o conjunto das atividades discursivas decorrentes do regime instituído. Dentre as diversas possibilidades de definição da manifestação verbal, segundo o autor, a que melhor corresponde é a definição de “gênero de discurso como dispositivo de comunicação verbal sócio-historicamente definido” (MAINGUENEAU, 2013, p. 116).

De um lado, o autor explicita que toda manifestação verbal, engendrada por um gênero específico, está ligada a atividades verbais determinadas por um tempo e um lugar historicamente definidos, em vista de um sistema de restrições relativamente estabilizadas sobre as quais os coenunciadores estão continuamente inscritos. Por outro, no entanto, o linguista admite que tais parâmetros não são suficientes para dar conta da atividade discursiva em sua complexidade e a encenação da fala não se realiza da mesma maneira em todos os gêneros, sendo necessário considerar a variabilidade das práticas enunciativas mobilizadas em cada texto e as encenações verbais delas decorrentes.

A esse aspecto, com base em Maingueneau (2015), é necessário acrescentar que a cenografia pode se apresentar em duas modalidades distintas, em consequência do modo como o quadro enunciativo se estabelece: “endógenas” e “exógenas”. A cenografia endógena consiste em um modo de encenação do discurso legitimado pelas próprias restrições da cena genérica implicada na cena enunciativa. Quanto à cenografia exógena, esta consiste na importação de cenas genéricas de outros universos enunciativos, de modo a transportar os interlocutores para outras realidades encenadas. Isso ocorre pois, conforme explica o próprio autor, "Enunciar não é apenas ativar as normas de uma instituição de fala prévia; é construir sobre essa base uma encenação: uma cenografia" (MAINGUENEAU, 2015, p. 122).

Um outro aspecto que cabe mencionar é que alguns gêneros discursivos, como o caso do memorial autobiográfico, podem, em algumas situações de enunciação, dar a impressão de que o enunciador tem domínio sobre a cenografia que produz e do *ethos* dela decorrente. Isso é perfeitamente compreensível porque trata-se de um dispositivo de comunicação característico do monólogo, em que a encenação da fala se apresenta mais controlada, porém, ainda sim, conforme apresentado nas análises destes estudo e pela necessidade que tem todo discurso em buscar a adesão dos coenunciadores, a recorrência a cenografias exógenas vai ocorrer, porque o exercício discursivo é sempre dinâmico e singular.

Nessas formas de interação verbal, como exposto em Maingueneau (2020, p. 27), "a distinção entre *ethos* discursivo dito e *ethos* mostrado tem papel fundamental", em que o autor produz linguisticamente afirmações sobre si em consonância ou dissonância como o que se produz no ato da enunciação e pelas encenações mobilizadas.

Por tudo isso, importa ressaltar que qualquer que seja a cenografia que um texto produz, esta somente se realiza plenamente se o enunciador tem algum controle sobre seu desenvolvimento e domina as coerções do gênero ao qual seu discurso faz parte. No entanto, é preciso considerar que, dada a flexibilidade dos modos de constituição da cena genérica, é o discurso, por meio de encenações, as mais diversas, que imprime seu modo de realização. Dessa forma, entende-se que o estudo da cenografia, em geral, apresenta condição relevante para o analista observar como o interdiscurso e o *ethos* se apropriam da cena da enunciação para dar o tom necessário à identidade subjetiva que faz figurar, tema sobre o qual nos debruçamos no tópico seguinte.

1.2 *Ethos* discursivo em cena

Fazer uso de uma palavra em um enunciado implica uma tomada de posição, segundo a qual um enunciador se mobiliza em torno de um projeto discursivo. Por meio deste posicionamento o enunciador se julga responsável e por meio do qual é possível depreender uma imagem de si, um *ethos*.

Tradicionalmente, essa noção esteve associada aos estudos da retórica clássica, à prática jurídica ou aos enunciados orais, os quais buscavam, pela prova do *ethos*, "mobilizar tudo aquilo que, na enunciação, contribui para emitir, moldar a imagem do orador" (MAINGUENEAU, 2020, p. 10).

O retorno ao tema, sob uma perspectiva enunciativa e discursiva, deve-se a Maingueneau, o qual, entre muitas reflexões, destaca que a noção de "tom" amplia

significativamente a de “voz”, na medida em que reconhece, tanto no texto oral quanto no escrito, a presença de uma instância subjetiva que remete a um corpo enunciante investido de valores sócio-historicamente constituídos. Ao caracterizar a noção de *ethos*, no quadro dessa perspectiva, o autor chama a atenção para o fato de que o interesse crescente sobre o tema, precisamente no início da década de 1980, “está ligado a uma evolução das condições do exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade” (MAINGUENEAU, p. 11, 2008a). Isso implica reconhecer que a retomada do conceito perpassa pelo exame da conjuntura histórica e ideológica do momento atual e os recentes dispositivos sobre os quais a palavra está condicionada.

Se na retórica clássica o *ethos* era depreendido por suas características voluntaristas, psicologizantes e sociológicas, as quais denotam um certo domínio do enunciador sobre seu auditório (pelo exame do “quê” e “como” ser persuasivo para tal ou qual tipo de indivíduo), nas propostas do autor, a noção não pode desvencilhar-se de sua envoltura discursiva, pois todo *enunciado* é produto de uma *enunciação* que implica uma cena (MAINGUENEAU, 2013). É por meio dessa cena que emerge a imagem de um corpo e de uma voz apoiados não apenas no que é dado ao olhar e no caráter construído por via de premissas argumentativas implícitas, mas principalmente no que o enunciador diz e no modo como diz, seja de forma oral ou escrita.

Disso reside a constatação de que o enunciador é um corpo que fala, uma instância que se constitui por sua inscrição no interior de um quadro discursivo historicamente estabelecido, que abrange as identidades dos sujeitos que se mostram nas encenações verbais materializadas. Com efeito, nessa perspectiva, o enunciador não tem controle total sobre o *ethos*, que deseja dar visibilidade nas encenações verbais, como também não decide sobre a adesão de uma plateia mais ou menos previsível, portanto, ele não tem total liberdade de escolha. É o posicionamento, no entanto, que assume, em determinado campo discursivo, que se alinha (ou não) a uma rede de valores e identidades enunciativas identificáveis, podendo favorecer (ou não) o engendramento discursivo pela construção da imagem de um fiador:

> o poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com o movimento de um corpo investido de valores socialmente especificados. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado. (MAINGUENEAU, 2013, p. 108)

Dadas as circunstâncias, compreende-se que todo texto, dado a um movimento de leitura singular, faz emergir a imagem de um fiador, um corpo investido de valores sociais, cuja origem

remete a uma instância subjetiva. A manifestação discursiva e subjetiva no discurso, segundo Maingueneau (2008), está além de uma posição empírica entre oral e escrito:

> Todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma "vocalidade" que pode se manifestar numa multiplicidade de "tons", estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador (e, bem entendido, não do corpo do locutor extradiscursivo), a um "fiador", construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação. O termo "tom" tem a vantagem de valer tanto para o escrito como para o oral. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 17-18)

Em síntese, do que foi dito até aqui, a noção de *ethos*, nas propostas de D. Maingueneau, apresenta-se como um fenômeno discursivo depreendido no interior de um quadro sócio-histórico, em decorrência do qual a presença de uma instância subjetiva ganha relevo e materialidade linguística, pela adesão ao um conjunto de representações que se atribui a ela: o fiador do discurso. Embora revestidos de um estatuto discursivo, juntamente com o fiador do discurso, tendo validade tanto para as manifestações verbais as mais diversas, a noções de tom e caráter constituem aspectos fundamentais, para mostrar uma abordagem marcadamente encarnada do *ethos*. Este se revela a partir do corpo do enunciador, mas do enunciador que se constrói sócio-discursivamente. Vale relembrar o que se tem destacado no campo, abordado pelo autor (MAINGUENEAU, 2020).

a) ***um tom***: ideia de entonação que acompanha lugares enunciativos e remete tanto a textos orais como escritos e, mais atualmente, aos iconotextos[15];
b) ***um caráter***: conjunto de traços psicológicos e também de representações imaginárias do enunciador (estereótipos do mundo ético dos atores sociais);
c) ***uma corporalidade***: representação do corpo do enunciador. Não especificamente o corpo oferecido ao olhar, mas as imagens e características determinadas por um lugar construído, discursivamente, no interior de um quadro histórico e ideológico.

Quando apontamos, anteriormente, que a noção de *ethos* aqui perseguida vai além de argumentos persuasivos que o enunciador mobiliza em seu discurso para moldar a imagem de um orador como digno de fé, pelos traços de caráter e corporalidade envolvidos, seguimos os pressupostos de Maingueneau (2020), segundo os quais, a noção de *ethos* discursivo é coextensiva. Isso implica dizer que tal instância não pode ser dissociada dos destinatários,

---

[15] O termo consiste numa forma de pensar o exercício discursivo como multimodal. Na visão de Maingueneau, (2014, p. 160) cada vez mais na sociedade contemporânea, "a porção dos enunciados escritos que comportam elementos icônicos crescem sem cessar, o que altera a própria noção de "texto", tanto que se fala, às vezes, em "iconotexto" para designar as produções semióticas em que imagem e fala são indissociáveis".

constitutivos da atividade verbal, pois sua efetividade só se torna plena no momento da recepção, instância na qual o público a “incorpora” como garantia da enunciação.

O autor cunhou o termo “*incorporação*” para se referir ao processo de identificação do coenunciador com o enunciador e a adesão a ele em determinada posição discursiva, o que ocorre em três frentes indissociáveis, a saber:

1) a enunciação atribui a um fiador uma "corporeidade enunciativa";

2) o coenunciador *incorpora*, em outras palavras, assimila esse conjunto de esquemas sociais e visões de mundo, habitando seu próprio corpo;

3) as duas “incorporações” anteriores constituem uma entidade maior, o “corpo” imaginário daqueles que aderem ao mesmo discurso, que fazem parte de uma mesma comunidade discursiva.

Para que o processo de incorporação seja eficaz, o *ethos* deve estar alinhado à conjuntura histórica e ideológica em que a cena da enunciação se estabelece, pois, disso demanda-se um contrato genérico que pode associá-lo a um texto, um *ethos* que lhe confira certa estabilidade, mas que nem sempre funciona de forma absoluta.

Pensar a problemática do *ethos* na esteira de uma perspectiva discursiva, implica reconhecer a existência de um conjunto de dispositivos implicados em uma cena enunciativa, da qual a “adesão dos sujeitos ao universo configurado pelo locutor” tem papel fundamental (MAINGUENEAU, 2020, p. 14). Em termos mais específicos, qualquer forma de manifestação de si no/pelo discurso está atrelada a uma encenação da fala em dada circunstância sócio-histórica na qual o discurso se engendra, uma cenografia.

Contudo, dada a possibilidade de cenografias variadas, considerando os regimes de constituição dos tipos de discursos vigentes no universo de discursos possíveis e do gênero mobilizado, a incorporação a determinado *ethos* discursivo por parte do coenunciador não pode desvencilhar-se das representações partilhadas e ancoradas em modelos culturalmente estabelecidos sobre o lugar que o enunciador ocupa.

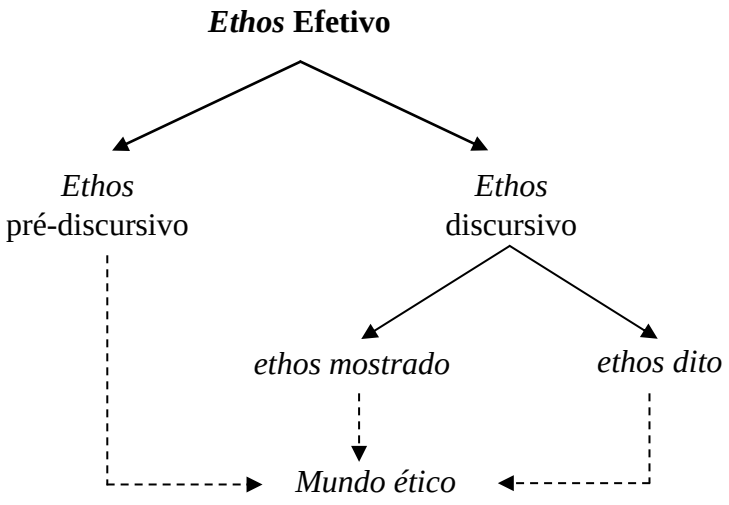
Ainda que essa relação seja essencial, Maingueneau (2020), afirma ser possível o destinatário se apoiar em representações prévias do locutor antes mesmo que este fale, e isso é ocasionado por diversas razões: conhecimentos prévios e enciclopédicos, compartilhamento do mesmo mundo ético evocado, estereótipos valorizados ou estigmatizados socialmente, entre outras. É por essa razão que, antes mesmo de entrar em uma sala de aula, um aluno, por exemplo, ainda que não conheça a identidade pessoal do professor, é capaz de atribuir-lhe determinadas características e representações já inscritas no imaginário da comunidade de que

participa: homem ou mulher de conhecimento, detentor de uma fala qualificada e de um saber especializado e materializado em gestos didáticos e pedagógicos.

A esse "arsenal de representações coletivas que determinam parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura" (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, p. 221, 2018) somam-se outras previamente inscritas sobre o imaginário de uma comunidade discursiva. Essas representações, circunscritas sobre um *ethos* prévio ou *ethos* pré-discursivo, contribuem para a delimitação do que Maingueneau (2020; 2013; 2008a) denomina como *ethos* efetivo.

Na visão do próprio autor, o *ethos efetivo* de um enunciador resulta, então, da interação entre seu *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo. Este último se inscreve no ato da enunciação e pode ser apreendido de dois modos: pelos fragmentos do texto no qual ele evoca sua própria personalidade, quando fala propriamente de si por marcas explícitas na materialidade da língua (seu *ethos* dito), ou de forma constitutiva, quando a imagem que constrói se deixa apreender por uma voz e um corpo construídos na relação com a cena enunciativa (seu *ethos* mostrado), (MAINGUENEAU, 2020). Essa caracterização é ilustrada na figura abaixo.

Figura 1: *Ethos* Efetivo



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Maingueneau (2008a): "A propósito do *ethos*".

Importa ressaltar, com base no exposto, que tanto o *ethos* pré-discursivo quanto o *ethos* discursivo somente são possíveis de serem depreendidos se os coenunciadores compartilharem valores sociais, culturais e históricos agregados em seus "mundos éticos". Além disso, isso somente ocorre enquanto o *ethos* mostrado é parte integrante do plano enunciativo, decorrente da maneira como o enunciador diz e como diz. O *ethos* dito, aquilo que ele diz de si mesmo, nem sempre é obrigatório.

Por outro lado, a depender do gênero discursivo em evidência na cena genérica e da própria necessidade que tem todo discurso em convencer o coenunciador, por meio de sua enunciação, pode mobilizar essas noções de maneira a favorecer não somente uma possível projeção que pretende construir, mas também visar o processo de incorporação pelos coenunciadores, pois conforme nos lembra Amossy:

> A maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida em que o locutário, se vê obrigado a depreendê-la, a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro. Participando da eficácia da palavra, a imagem quer causar impacto e quer causar adesão. (AMOSSY, 2019, p. 16 – 17).

Em outros termos, a interação entre essas instâncias do *ethos* (prévio, dito e mostrado) deve ser pensada em termos de complementaridade, em decorrência do tipo de discurso e da escolha do gênero. Porém, sua eficácia reside no caráter enunciativo, produto de uma cenografia sobre a qual as identidades subjetivas se tornam explícitas.

Reconhecendo a instabilidade e a variabilidade que o tema convoca, mesmo em um quadro aparentemente controlado, no qual as práticas de interação verbais são diferidas e o enunciador se apoia em certas expectativas que a cena genérica impõe, a construção de um *ethos* efetivo é problemática, o que observaremos posteriormente no caso da narrativa autobiográfica. Em vista de tais dificuldades que possam vir a surgir na formulação do conceito, Maingueneau (2020) atribui ao *ethos* três dimensões (*categorial, experiencial e dialógica*) que, em consonância às cenografias verbalmente mobilizadas, podem dar subsídios em uma análise discursiva:

- **Dimensão *categorial*** abrange tanto papéis *discursivos* quanto os estatutos *extradiscursivos*. Os primeiros estão ligados à atividade de fala, portanto à cena genérica: animador, contador de história, pregador. Os segundos podem ser de natureza muito variadas: pai de família, funcionário, médico, solteiro, camponês, estudante, etc;

- **Dimensão *experiencial*** recobre as caracterizações sócio-psicológicas estereotipadas e associadas às noções de incorporação e mundo ético: bom senso, originalidade, lentidão dinamismo do jovem executivo, originalidade, etc.;
- **Dimensão *ideológica*** refere-se a algum posicionamento dentro de um campo: feminista, de esquerda, conservador, romântico, naturalista, etc.

Segundo o autor, essas dimensões não são excludentes e, dependendo do *corpus* em estudo, elas interagem em graus elevados. Se nosso escopo reside na construção da identidade subjetiva de uma profissão, recorreremos sempre que necessário a predicados ligados a experiências do corpo do enunciador em atividade de trabalho, as quais estão entrelaçadas a valores historicamente construídos, bem como àqueles relacionados a mundos éticos sensíveis

1.3 Funcionamento discursivo: reflexividade, marcas e manifestações linguísticas

Já sabemos que o modo como a linguagem funciona depende em parte de sua realidade interior, pois ela possui uma ordem própria, porém ela sofre coerções de uma outra realidade que lhe é exterior, sobre a qual essa ordem está, de certa forma, em relação de dependência. Nesse enfoque, como já vimos, o sentido torna-se "efeito de sentido", pois não se subsumi em torno do significante/palavra em si, mas na relação que estabelece entre o dito e o já dito, especificamente, no interior de um quadro historicamente constituído (POSSENTI, 2009). Essa preocupação, característica da AD, orientada pelas determinações históricas, sociais e ideológicas, busca explicitar como esse exterior vem a determinar o caráter sistêmico na produção desses sentidos e seus efeitos nas cenas verbais entre os coenunciadores.

Se todo discurso é atravessado por outros discursos, histórica e linguisticamente definidos, podemos afirmar que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos, em algum momento e lugar do universo de discursos possíveis numa conjuntura. Porém, a "unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos" (MAINGUENEAU, 2008, p. 20). Esse modo de constituição discursiva, categorizado pelo autor como o "primado do interdiscurso sobre o discurso", constitui o meio pelo qual as formas de apreensão, em níveis categorizáveis, sobre as quais o analista pode se apoiar no desenvolvimento e análise do seu objeto de estudo, investe-se de um caráter operacional e metodológico.

Considerando demasiado vago o termo *interdiscurso*, em razão de uma opção de cunho metodológico, Maingueneau (2008) propõe uma tripartição do conceito em *universo discursivo,*

campo discursivo e espaço discursivo, sobre os quais seguem algumas reflexões de grande importância a este estudo.

Por ***universo discursivo*** o autor compreende um conjunto de formações discursivas de todos os tipos interagindo em uma dada conjuntura. Trata-se de um conceito de pouca utilidade para o analista, dada sua grande extensão, constituindo apenas um horizonte por meio do qual serão construídos domínios suscetíveis de serem estudados: os campos discursivos.

O ***campo discursivo*** é compreendido como um conjunto de formações discursivas em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo. O autor chama a atenção para que a "concorrência" seja entendida em sentido amplo, abrangendo não apenas o enfrentamento aberto, mas também a aliança, a indiferença aparente, dentre outros, entre discursos que possuem a mesma função social e divergem quanto à maneira de exercê-la. Seriam campos discursivos o político, o pedagógico, o filosófico, etc., ou subconjuntos desses. No caso deste estudo, o campo discursivo assume um protagonismo importante, pois designa um recorte em que se situa a atividade docente, a esfera educacional.

Uma observação que vale ressaltar é que essas delimitações citadas acima são abstratas e não permitem vislumbrar limites isolados entre as formações, o que permite conjecturar que as múltiplas redes de trocas entre elas são intensas. Um discurso surge, então, desse jogo de relações no interior de um campo discursivo, e a hipótese do autor é a de que tal constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes.

Por fim, o autor delimita a noção de ***espaços discursivos,*** isto é, subconjuntos de formações discursivas, cuja inter-relação o analista julga pertinente analisar. Tais recortes resultam de hipóteses fundadas no conhecimento dos textos e da história destes que serão confirmadas ou rejeitadas segundo os objetivos da pesquisa do analista de discurso. É no interior desse recorte que se pode alcançar uma maior compreensão da relação constitutiva do interdiscurso, marcada não apenas por índices superficiais na materialidade da língua, mas também por fundamentos semânticos nos discursos. Tais preceitos são *um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro".* (MAINGUENEAU, 2008, p. 35-36, grifo do autor).

Desse modo, a noção de interdiscurso é fundamental na determinação dos processos de significação que se instauram num espaço discursivo, pois é nele que a relação "Eu" X "Outro" assume forma no discurso, de modo marcado ou constitutivo, e as unidades de análise ganham materialidade verbal e enunciativa.

No que diz respeito a esta pesquisa, o objeto de estudo é o gênero de discurso memorial de formação profissional, compreendido como dispositivo sócio-histórico de comunicação, definido por suas relações de reciprocidade a um determinado tipo de discurso dentro de um campo discursivo (educacional/acadêmico). Por meio desta esfera, busca-se compreender os movimentos discursivos dos atores sociais envolvidos pelos posicionamentos assumidos no contexto da profissão, do qual emerge um *ethos* discursivo. Tal engendramento se revela por um movimento de percurso interpretativo apoiado no conhecimento do gênero e de suas condições de êxito. O procedimento de análise discursiva também é ancorado nos modos como as cenas enunciativas fazem refletir categorias linguísticas específicas, dadas as circunstâncias sócio-históricas de realização das narrativas autobiográficas.

Por esse entendimento, dada a necessidade de delimitar-se em recortes mais específicos dentro de um campo discursivo ou uma esfera de atividade, a noção de posicionamento[16] assume um importante papel, pois ela permite entender que "em um mesmo espaço [discursivo], os enunciados se relacionam com a construção e a preservação de diversas identidades enunciativas. Estas estão em relação de concorrência em sentido amplo: sua delimitação recíproca não passa necessariamente por um confronto aberto" (MAINGUENEAU, 2015, p. 68).

De acordo com as considerações elencadas acima, torna-se necessário investir-se de ferramentas que possam auxiliar o percurso investigativo e favorecer uma abordagem consistente. Dentre as possibilidades que a AD tem a oferecer, ganha destaque a função dos elementos dêiticos, cujo tratamento no campo estritamente linguístico é embrear o enunciado às circunstâncias - tempo e espaço - e aos interlocutores, dos quais abstrai-se um sentido.

Nessa perspectiva estrita, o tempo é cronológico, o lugar é particularmente físico e o locutor é individual, o que nos leva a pensar em uma certa dependência do texto ao contexto imediato de produção/recepção. Um outro modo de conceber a importância da dêixis, o qual dá subsídio às análises, é penetrar no espaço da enunciação. Através deste, emergem uma série de determinações que dizem respeito tanto ao que é dito e ao que é não é dito, quanto às formas pelas quais os enunciados se constituem.

O procedimento de análise, do ponto de vista da dêixis, envolve uma questão mais ampla, que diz respeito aos posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos coenunciadores em um momento e lugar construídos no processo de enunciação. No caso desta pesquisa, nos

[16] Na visão de Maingueneau (2015), o termo pode ser associado a doutrina, escola, teoria, partido, tendência, entre outros.

atentaremos para a atividade docente em cena. Nesse outro regime de funcionamento, a dêixis passa ser compreendida como mecanismo de embreagem, caracterizada por Maingueneau (2013, p. 129) como "o conjunto das operações pelas quais um enunciado se ancora na situação de enunciação" e ocorre por meio de elementos dêiticos (de agora em diante tratados como embreantes).

Nessa perspectiva de abordagem, a atividade enunciativa constrói uma representação reflexiva sobre seu funcionamento, garantindo certa independência discursiva frente às evidências empíricas. O caráter reflexivo dessa atividade corresponde à instituição de um cenário que ela próprio deve validar, por meio de evidências enunciativas e marcas linguísticas que possibilitem depreender a emergência de formas discursivas em circulação. Isso ocorre na medida em que "os enunciados tomam como ponto de referência o próprio acontecimento enunciativo do qual são o produto" (MAINGUENEAU, 2013, p. 126), inclusive, aquilo que escapa ao domínio dos próprios sujeitos e do que julgam saber.

No entanto, não são todos os rastros desse acontecimento que interessam para o analista, mas aqueles que permitem depreender a situação de enunciação: *enunciador* e *coenunciador*, o *momento* e o *lugar*. O plano enunciativo, portanto, pode ser depreendido pela análise desses indícios, itens lexicais, que, no enunciado, apresentam-se como:

(i) *embreantes de pessoas*: os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas ou de tratamento: *eu – tu/você, nós – vós/vocês*, os determinantes: *meu/teu, nosso/vosso, seu* e suas variações no feminino/plural, os pronomes possessivos: *o meu, o teu (o seu)/o nosso, o vosso (o seu)* e suas variações no feminino plural;

(ii) *embreantes espaciais*: *aqui, lá, isto* e grupos nominais análogos, designando o momento da enunciação*;*

(iii) *embreantes temporais*: marcas de *presente, passado e futuro* nos verbos; palavras ou grupos nominais com valor temporal: *ontem, amanhã, hoje*, entre outros, quando têm como referência o momento da enunciação.

No que tange, ainda, às pessoas do discurso, Maingueneau (2013) observa que a forma elementar da presença dos coenunciadores no discurso ocorre pelas marcas de primeira e segunda pessoas (*eu – tu/você*), em contraposição a terceira (*ele*), caracterizada como uma não pessoas e cuja referência independe da situação de enunciação. Na realidade, segundo o autor, "fora da língua representada pelos enunciados, os seres não têm pessoa" (MAINGUENEAU, 2013, p. 128).

A reflexividade enunciativa, ainda, apresenta "marcas de modalidade que indicam a atitude do enunciador em relação ao seu enunciado ou a seu coenunciador" (MAINGUENEAU,

2013, p. 128). Essas marcas são de grande importância na atividade discursiva, devido ao fato de que é por meio delas que o enunciador marca sua presença no fio do discurso.

Depreende-se, por tudo isso, que as formas de manifestação da subjetividade na materialidade do discurso são diversas e uma outra ferramenta que será utilizada na análise são as entradas lexicais (e suas variações), marcadamente visíveis pelo processo de repetição na superfície da língua. Esse procedimento linguístico tem papel argumentativo e referencial bastante relevante nas interações orais pelo seu valor contextual emergente. Por outro lado, no plano enunciativo esse mecanismo deixa de se colocar unicamente como representação dos objetos do mundo, através da linguagem, para constituir-se em estratégias articuladas que estabelecem as condições de êxito de um projeto discursivo, materializadas em um gênero específico.

2. Abordagem ergológica: princípios e procedimentos

Antes de adentrar pela abordagem ergológica, passo a alguns comentários sobre a interface com os estudos discursivos, que teve início na segunda metade da década de noventa por ocasião da convenção Capes-Cofecub "Atividades de linguagem em situação de trabalho", que envolveu, do lado brasileiro PUC-SP, PUC-Rio e UFRJ e, do lado francês, Université de Provence e Université de Rouen. Desde então, tal relação tem sido sustentada pela interlocução com estudiosos de diversos campos de conhecimento que comungam de um mesmo objeto de investigação: a atividade de trabalho. Trata-se, segundo Souza-e-Silva (2014, p. 13), "de colocar em debate os conhecimentos das disciplinas acadêmicas entre si e de confrontá-las com aquilo que dizem os trabalhadores sobre a maneira pela qual eles exercem sua atividade". O debate citado pela autora tem se estendido a outras universidades brasileiras, envolvendo programas de pós-graduação e grupos de pesquisas. Porém, o que marca essa aproximação, mais especificamente, é a reivindicação da palavra de pesquisadores de diversos campos acerca da complexidade implicada na atividade humana no trabalho. Nesse contexto, a interface entre linguagem e trabalho, com ênfase sobre os estudos discursivos, em suas diferentes vertentes enunciativas, tem se revelado um espaço de pesquisa bastante profícuo (Di Fanti, 2014)

Essa relação, linguagem e trabalho, nos lembra Schwartz (2010), é antiga e complexa, e erroneamente, ainda somos assediados a pensar que o trabalhador não teria nada a dizer sobre sua atividade. Essa hipótese ocorre porque a atividade de trabalho seria vista como pobre, simplificada, e mesmo se conseguisse expressar alguma coisa, o faria por meio de um registro degradado da língua, merecedor de pouco prestígio. Mas essa ideia da pobreza de expressão

tende a ser superada, a partir do momento em que se compreende a atividade de trabalho como complexa. Integram-se, nesta perspectiva, em torno da ação do trabalho, práticas linguageiras desenvolvidas "em função da singularidade da situação e dos problemas singulares colocados pela situação" (SCHWARTZ, 2010, p. 134). Ainda que não seja estimada, na maioria das vezes, pelos atores sociais em cena, a linguagem tem papel extremamente importante na atividade de trabalho, porque regula, recompõe e realinha o agir humano.

Faz-se necessário na consideração sobre a abordagem ergológica compreender o que é o trabalho e o que que podemos falar sobre ele. Já há um questionamento pressuposto, segundo Trinquet (2012), que tem instigado os estudiosos do campo da Ergologia – lugar de debate de normas e valores – desde o início da década de oitenta na França. Segundo o mesmo autor, o risco que se corre ao abordar o tema: "vient du fait que l'on croit savoir ce qu'est le travail humain[17]" (TRINQUET, 2012, p. 5), e isso encontra respaldo em modelos de pensamentos segundo uma ordem lógica e científica do que é e como o trabalho deve ser. Tais modelos concebem que há uma convicção de que somos responsáveis pela organização, estruturação, gerenciamento tanto econômica quanto social de nossas atividades laborais.

Para Yves Schwartz, figura representativa e precursora da abordagem ergológica na França, problematizar o trabalho não é tarefa simples porque este está sempre em um movimento constante de deslocamento: ele se modifica, como se modificam os modos de relação do corpo com as formas de produção vigentes em dado momento sócio-histórico. Isso ocorre pela impossibilidade de antecipar as mudanças no campo do trabalho humano. Na visão do autor, "é preciso certamente reconhecer que as formas modernas, digamos de produção, deslocam o trabalho – o que é indiscutível. Isto cria formas novas de competências e modifica muitas coisas, principalmente na composição social" (SCHWARTZ, 2010, p. 27).

Esse modo de compressão sobre a atividade de trabalho subjacente ao trabalho propriamente dito, inscreve o autor em um humanismo enigmático do trabalho, segundo Durrive (2002), do qual dois modos de compreensão se fazem pertinentes: um "enigma da atividade" e um "enigma da condição humana" (DURRIVE, 2002, p.22). Depreende-se do primeiro que nenhum modelo, nenhuma norma já estabelecida, nenhum discurso poderá antecipar exaustivamente o que vai viver o homem engajado na atividade laboral. Sobre o segundo aspecto, o autor mostra que é justamente pela capacidade do humano para criar

---

[17] *"decorre do fato de pensarmos que sabemos o que é o trabalho humano"* (tradução livre). O autor refere-se a um saber consensual pautado mais em evidências empíricas e ideológicas do que científicas.

continuamente a diferença, ou seja, para viver produzindo a singularidade, que os homens se reconhecem como semelhantes.

Quando proposta por um viés humanista e filosófico, a questão é bem mais complexa e algumas das lacunas que podem ser suscitadas é saber se podemos falar do trabalho antes mesmo de sua realização ou ainda se é possível falar do trabalho sem o trabalhador, conforme questiona Schwartz (2010). Neste sentido, pensar o trabalho, segundo uma perspectiva ergológica, implica situar a atividade de trabalho numa dimensão "macro" que é atividade humana. Isto porque não é possível estar no mundo sem minimamente transformá-lo, porque "o ser humano não se cansa de viver no mundo, ele não cessa de transformá-lo, mesmo na escala mais microscópica de sua atividade" (DURRIVE 2002, p. 22).

Em oposição ao modelo taylorista, por seu entendimento simplificador e reducionista da atividade humana em geral e da atividade de trabalho em particular, o empreendimento ergológico, desenvolvido por Schwartz, entre outros estudiosos da área dos estudos organizacionais ligados à Filosofia, à Ergonomia da Atividade, à Psicologia, à Linguística, à Economia, à Sociologia e ao Direito, busca a construção de uma abordagem filosófica e ao mesmo tempo histórica da atividade de trabalho (MOTTA, 2012). O filósofo considera a Ergologia uma abordagem que se entende de pensamento pluridisciplinar por mobilizar diversas áreas do conhecimento tendo por objetivo conhecer e intervir sobre as situações de trabalho, tomando como ponto de partida a atividade humana de quem trabalha. Tal atividade considerada, também, por Durrive (2002) como o "âmago da abordagem ergológica", consiste em um princípio segundo o qual nenhuma atividade especificamente humana pode ser antecipada totalmente, mas principalmente porque ela consiste na ideia de um "fazer de outra forma", de um "trabalhar de outra forma" (SCHWARTZ, 2010, p. 35). Nesse ponto, os especialistas são consensuais em considerar a atividade humana como um impulso de vida e de saúde que é próprio ao ser humano e suas atividades laborais, na medida em que a condição essencial da existência humana é a singularidade, atrelada a um movimento historicamente constituído.

Pensar o trabalho como constitutivo da atividade humana implica o reconhecimento de possibilidades de escolhas, de debates de normas e valores, de criação e recriação do trabalhador diante das exigências e demandas da sociedade em que vivemos. Devido a esse entendimento, a ergologia propõe as noções, normas, normas antecedentes e renormalização como fundamentos essenciais à compreensão da atividade de trabalho sob uma perspectiva humanista e histórica, as quais serão abordadas no subcapítulo a seguir.

2.1 Normas, normas antecedentes e renormalização da atividade de trabalho

Uma das bases da abordagem ergológica, segundo Schwartz (2010), é que a atividade humana está sempre imersa em um dado meio, em negociação de normas. Isso é vital para a evolução da atividade de trabalho, pois sem coerção e normas que a antecedem, nenhuma transformação seria possível. Para trabalhar, todo ator social necessita de normas que, de alguma forma, consubstancia-se sobre um ideal, uma regra ou modelo delimitado por um conjunto de prescrições sobre a ação do corpo no trabalho. E por essa razão, nos dirá Schwartz (2010), que em:

> qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação que se instaura. E cada ser humano – e principalmente cada ser humano no trabalho – tenta mais ou menos (e sua tentativa nem sempre é bem sucedida) recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda. (SCHWARTZ, 2010, p. 31)

Portanto, a existência de normas constitui um princípio fundamental à atividade humana no trabalho. Se pensarmos no trabalho docente, as condições objetivas da profissão (ordenamentos legais, normas de conduta, políticas educacionais, bases curriculares, etc) constituem o terreno onde o corpo (imenso em um processo histórico) é dado às condições solicitadas. Esse mesmo corpo, daquele que exerce a atividade de trabalho também, no dizer de Durrive (2002), age e produz sempre um ponto de vista original, singular, porque está sempre ancorado no presente, em um aqui/agora continuamente. Por esse motivo o corpo se nega ao assujeitamento e ao enquadramento estrito do meio de produção do trabalho.

O conceito de norma, caracterizado por Schwartz (2010) como “normas antecedentes”, porque decorrem de um patrimônio universal da humanidade e, por isso, são necessárias à sobrevivência em sociedade, pode ser entendido como o que se deve fazer, mesmo antes de o trabalho ser, de fato, realizado. Desse modo, a norma é exterior e anterior ao processo da atividade humana, conforme explicita Souza-e-Silva:

> Em situação de trabalho, as normas antecedentes enquadram, antecipam, pré determinam as atividades a serem realizadas e apresentam-se como uma combinação inextricável de conquistas e riscos, tanto facilitadoras quanto opressoras da vida social. Facilitadoras porque tendem a unificar os coletivos de trabalho, a tornar possível a vida em conjunto; opressoras, porque podem funcionar como ferramentas na construção de relações de força a fim de garantir poder, dominação, vantagens adquiridas, instrumentos de exploração industrial, jurídica, econômica. (SOUZA-E-SILVA, 2014, p. 286)

No que tange aos riscos, conforme menciona a autora, cabe ressaltar que as tentativas de antecipar totalmente os gestos humanos em situação de trabalho, simplificando e restringindo sua natureza criadora, induzem o trabalhador a negar seu próprio ato de pensar. No entanto, como "o humano não se deixa completamente antecipar", conforme Durrive (2002, p. 22), ele "procurará antecipar o que ele deverá enfrentar", antecipação entendida nesse contexto como um modo de conhecer e fazer projeções sobre o meio de produção. Isso se dá, pois o mundo move-se sem cessar e os contextos de realização do trabalho nunca são padronizados e as infidelidades produzidas são sempre renováveis. Sem normas antecedentes, não é possível mudança, pois a atividade humana evolui sempre num campo de tensão e coerções.

A partir da situação de confronto entre normas antecedentes, referentes aos diferentes grupos humanos, e às reivindicadas pelos atores sociais em suas singularidades, ocorre uma reinvenção das normas pelo sujeito, gerando, o que se entende, na abordagem ergológica, por renormalização. Os trabalhadores renormalizam e criam novas regras na situação de trabalho, de modo que não exista apenas execução, mas um uso de si que envolve negociações dramáticas, a "dramática" do *uso de si*.

Essas negociações têm lugar quando ocorrem eventos que rompem os ritmos das sequências habituais, antecipáveis, da vida. É um conceito que nos remete a uma história da qual não se pode escapar, uma espécie de destino a ser vivido. Surge desse ponto, a necessidade de reagir, no sentido de tratar esses eventos (SCHWARTZ, 2010). Em outros termos, o uso de si pode ser entendido como as experiências do corpo em atividade que geram novas formas de interpretação de normas e prescrições e renormalizações e, em consequência, o desenvolvimento de estratégias singulares na atividade de trabalho.

Do que foi explicitado até aqui, sobre as mudanças ocorridas nos modos de abordar a atividades de trabalho à luz de uma perspectiva humanista e filosófica e pelo reconhecimento de uma descategorização de toda e qualquer forma de antecipação sobre as mudanças em curso, importa ressaltar que Schwartz (2010) sintetiza os princípios gerais da Ergologia em quatro proposições. Estas atravessam todas as atividades humanas, em geral, e as atividades de trabalho em particular: 1) a questão da distância entre prescrito e real; 2) essa distância é sempre ressingularizada; 3) quem racionaliza é atividade do *corpo-si* e 4) o processo é constituído por um constante debate de valores e normas.

- A primeira proposição faz referência às defasagens do trabalho, identificadas, de início, pelos ergonomistas, entre trabalho prescrito e trabalho real. A existência dessa lacuna constitui um princípio universal a toda atividade humana. Em qualquer situação de trabalho, a existência dessa distância é eminente e se explica por

variados tipos de razões, “particularmente pela variabilidade das situações de atividade e do que é viver – viver no trabalho – para cada um” (SCHWARTZ, 2010, p. 40);

- A segunda proposição sinaliza que a existência dessa lacuna (universal, como descrita na primeira proposição) está associada a uma dinâmica histórica, portanto, impossível de ser totalmente prevista. No entanto, o conteúdo da distância é sempre parcialmente ressingularizado. A distância está sempre a ser introduzida na história “porque se trata sempre de uma história particular, a história de uma operadora, de um coletivo, com suas características morfológicas, psíquicas, culturais” (SCHWARTZ, 2010, p. 43);
- A terceira proposição aponta que não existe uma única racionalidade no trabalho, o agir social não coaduna com uma obrigação por parte de cada ator social em sua atividade. Disso decorre um constante debate de normas e a distância entre prescrito e efetivamente realizado, remete à atividade de uma entidade desconhecida, enigmática, investida de muitos emblemas, caracterizada no campo de *corpo-si*. O autor explica:

> [...] quem faz a gestão desta distância é a atividade de uma entidade um pouco enigmática que eu chamo de “corpo-si”, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso [...]. Simplesmente, isso assinala a dificuldade de pensar o sujeito da atividade, porque não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente, enfim, esta entidade atravessa tudo isso. A atividade remete a isto. (SCHWARTZ, 2010a, p. 44)

Conforme as palavras acima, o *corpo-si* refere-se a pessoa enquanto está em atividade, arbitrando sobre procedimentos e normas e, ao mesmo tempo transgredindo ao modo de sua história particular;

- A quarta proposição faz referência à relação entre atividade e valores. Existe uma relação constante entre valores e normas na atividade de trabalho. Se o ser humano nunca realiza exatamente o prescrito, é porque existem outras razões que entram em jogo além das pensadas anteriormente para aquele trabalho. Schwartz (2010) dirá que “conscientes ou inconscientes”, as pessoas fazem escolhas. “E se ele tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e, portanto, em função de valores que orientam essas escolhas” (SCHWARTZ, 2010, p. 45). Neste sentido, existe um debate intenso de normas que, em geral, não é visto, embora esteja presente na menor atividade de trabalho possível.

É perceptível, cada vez mais na sociedade contemporânea, segundo Schwartz (2011), as representações, do agir humano, baseadas em modelos e arquiteturas mentais impregnadas pelos meios tecnológicos presentes cada vez mais nos meios de produção em que estamos inseridos. Nesse processo, há uma tentativa, cada vez maior, de antecipar, enquadrar, organizar a atividade humana nas relações de trabalho. Tais modelos de representação devem ser examinados à luz de uma conjuntura histórica e social mais ampla, pelo significativo uso manipulador que essas normas podem demandar, consciente ou inconscientemente. Conforme descreve o autor, "elas podem se tornar uma ferramenta na construção de relações de força para garantir poderes, dominações, vantagens adquiridas" (SCHWARTZ, p. 136, 2011).

O que essas constatações nos fazem refletir é que nenhuma norma é puramente neutra, natural ou técnica. As normas se sustentam em valores atrelados a questões históricas, ideológicas, sociais, entre outras, que atravessam as experiências corporais dos atores sociais no trabalho.

Portanto, de acordo com a abordagem ergológica é importante conhecer as situações em que o trabalho se realiza e nelas intervir, assim como conhecer o sujeito que realiza a tarefa, na perspectiva de dar à atividade de trabalho a importância que de fato ela tem. O constante processo de remodelagem das normas que antecedem nossas existências e as escolhas e arbitragens íntimas, na visão de Durrive (2002, p. 23, grifo do autor), "são 'retratamentos' (retraitement) de normas e de valores ambientes operados por cada um de maneira original, em função de sua própria história". Os trabalhadores, portanto, no seu cotidiano vão criando formas novas para enfrentar a variabilidade do trabalho, procurando dar conta daquilo que o trabalho prescrito não contempla. Depreende-se então a importância de se observar o real do trabalho, a *atividade industriosa* (a experiência de trabalho), conhecida somente por cada um dos trabalhadores. (SCHWARTZ, 2011). Por isso, a abordagem ergológica considera a importância da participação do trabalhador no desvendamento do enigma, que é o trabalho.

Assim, para entender o trabalho humano, é fundamental ouvir o trabalhador, pois é no labor da atividade do trabalho iminente e constante que os valores microscópicos do agir, propriamente humanos, refletem e refratam o real da sociedade em que estamos inseridos. Tal movimento coloca cada um de nós a fazer parte da história da humanidade.

CAPÍTULO III:
PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo contempla os desdobramentos da pesquisa no que tange aos seus aspectos metodológicos, as motivações subjacentes às escolhas e recortes do objeto de estudo, bem como a delimitação de um espaço de construção assentado em um procedimento "reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento" (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 139).

Tal entendimento, epistêmico e ontológico por princípio, nos lembra Pádua (2000), não se encerra sobre um domínio meramente técnico ou mecânico, mas implica (re)construção de saberes através de um percurso, que a princípio, não é dado e, dentre outras demandas, impõe-nos o desafio de que conhecer algo consiste em conhecer suas determinações, seus processos intrinsecamente particulares, os quais não são visíveis, *a priori*, pelo contato imediato, empírico, com a realidade ou objeto em estudo.

O capítulo está organizado em três subcapítulos, de modo a contemplar o trajeto percorrido, o qual deu sustentação às análises e aos resultados produzidos. No primeiro, apresentaremos os princípios que nortearam a delimitação do contexto da pesquisa; no segundo, os atores sociais envolvidos e por último, os critérios e prescrições que nos levaram à construção do objeto de análise.

1 Delimitação do contexto da pesquisa

A primeira etapa do nosso trajeto metodológico girou em torno da definição do objeto de pesquisa, da relevância que o tema suscita atualmente no âmbito acadêmico e social, mas também, sobre o suporte teórico ao qual já nos referimos no capítulo anterior. Os fios desse delineamento perpassam pela necessidade de compreender o modo de inscrição de uma demanda bastante significativa, no contexto delimitado da pesquisa, de profissionais em serviço no magistério da educação básica, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem formação superior ou que, uma formação, atuam em disciplinas diferentes de seu campo de especialidade. Importa ressaltar que, do universo de profissionais que habitam esse espaço, nosso interesse se volta aos profissionais em formação continuada no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, vinculado à Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá, particularmente em uma turma de Letras – língua portuguesa.

O contato com a turma ocorreu quando fui convidado a ministrar, juntamente com outro professor do campus (na condição de professores formadores[18]), a disciplina de Estágio I na referida turma, na primeira etapa de 2018. Em decorrência do número elevado de turmas, a coordenação do curso realizava o planejamento de disciplinas específicas, como as de estágios, de maneira coletiva, momento em que se debatia e construía o plano de curso.

As estratégias didáticas e pedagógicas traçadas conjuntamente entre coordenação de estágio do curso[19] e professores formadores, com particular enfoque sobre a importância e os efeitos ocasionados por um curso em nível superior na formação de docentes em serviço, culminaram na construção de atividades bastante diversificadas e produtivas das quais uma nos chamou bastante atenção, a construção de um memorial de formação profissional como atividade final da disciplina em questão. Foi então que passamos a observar que as narrativas sobre as trajetórias no magistério, desde o ingresso à oportunidade oferecido pelo PARFOR, mobilizadas em um plano enunciativo, revelavam, além de um retorno a um tempo passado, posicionamentos discursivos assumidos por um corpo deslocado de seu estatuto empírico. Era um profissional recorrendo a uma temporalidade construída sobre uma história e uma

---

[18] Professor formador é uma denominação derivada do próprio PARFOR, semelhante à figura docente do magistério superior, acrescido de algumas atribuições constante no manual operativo do programa, disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2782014-manual-operativo-parfor-pdf

[19] No momento da pesquisa existia uma coordenação de estágio especificamente do curso de Letras/português do PARFOR, regida pela Instrução Normativa 002/2012 - UFPA, disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/index.php?option=com_content&view=article&id=393&Itemid=442. A qual, em conjunto com todos os professores da área, de todos os polos da UFPA, elaborava o plano de curso e o cronograma de cada etapa do programa de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

topografia, enunciando sobre as condições objetivas da profissão, do objeto de ensino que promovia, das dificuldades e de seus anseios.

A escolha do gênero, então, partiu de tais motivações, particularmente pela premissa de que se trata, na realidade, de atividade social o que implica pensar que não está em jogo apenas uma orientação funcional ou meramente formal de uma atividade linguageira, mas sobretudo, a natureza histórica e ideológica que se inscrevem nas práticas discursivas de uma esfera de atividade humana específica (no nosso caso, a educacional/acadêmica) e também por constituir um campo de pesquisa promissor, atualmente, em que recortes históricos e cenas da profissão se entrelaçam a processos discursivos reveladores das condições objetivas do trabalho; dos saberes em circulação no campo da profissão; do objeto de ensino que norteia o trabalho docente, entre outros.

Sob um aspecto mais particular, porém, não menos importante, haja vista que a atividade docente, enquanto agir humana no trabalho, possibilita recompor tudo o que tendemos a separar em categorias quando analisamos o "fazer"[20] em situação real de trabalho, o memorial de formação profissional constitui, ainda, conforme observado no campo das ciências da educação, "uma arte de tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida: o processo de formação intelectual e o de inserção profissional no magistério" (PASSEGGI, 2008, p. 27). Em face de tais apontamentos, adotamos este gênero como objeto de análise, encarando o desafio de compreender a escrita de si como um processo que implica rupturas entre um eu empírico, sensível, e um outro eu, que se constrói num plano discursivo, de modo que ao se posicionar em dado momento histórico do percurso constitutivo da formação, somos convidados a pensar em um deslocamento fundamental: olhar-se como outro, em outra configuração espaço-temporal e, principalmente, histórica.

A partir de então outros desdobramentos se fizeram necessários: levantamento da literatura sobre o tema abordado; aprofundamento sobre questões de ordem teórica, metodológicas e epistemológicas. O que veio a ocorrer no desenvolvimento de algumas disciplinas específicas do curso de doutorado e também nos debates traçados no Grupo de pesquisa, *Atelier Linguagem e Trabalho (CNPq)*, onde passamos de "imagem de si", a um *ethos* do professor em processo de formação continuada, apreendido por cenografias verbais sobre o trabalho docente inscritas nos memoriais autobiográficos produzidos por aqueles profissionais.

---

[20] O termo faz referência ao "agir" como atividade de trabalho, em que os encadeamentos de encontros, saberes e experiências nas situações singulares que o trabalho humano produz, segundo Schwartz (2010), faz emergir as experiências acumuladas de um corpo, de uma sinergia que demanda um aqui/agora sempre atual.

2 Atores sociais envolvidos

Em um segundo momento, fez-se necessário ampliar os horizontes de conhecimentos sobre os atores sociais envolvidos no quadro da pesquisa. Tratava-se de professores da educação básica da rede pública de ensino, em exercício, que estivessem em atividade em qualquer das modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro, contemplados pelo programa, conforme estabelece o manual operativo no item 7.4 (*Os cursos de licenciatura apoiados no âmbito do PARFOR PRESENCIAL são aqueles relativos às disciplinas aplicadas no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do estado ou do município*). No caso deste estudo, professores do ensino fundamental (anos iniciais) e que estivessem atuando sem a formação adequada, conforme a LDB 9394/96.

Segundo informações constantes no portal do MEC[21], a oferta de cursos, turmas e vagas, pelo Programa, obedecem uma dinâmica com três fases em sequência: primeiro, as redes públicas e os institutos federais de educação profissional informam o número de vagas necessárias para suas redes; depois as instituições de ensino superior, participantes do PARFOR, definem e informam a oferta de cursos e vagas, respectivamente, e por último os educadores fazem a pré-inscrição na licenciatura em que pretendem cursar. Todo o processo é realizado na Plataforma Freire[22], um sistema de gerenciamento curricular de profissionais e pesquisadores da educação, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES, integrado ao Censo da Educação Básica, com o intuito de facilitar o planejamento e a elaboração de políticas locais de formação inicial e continuada para os profissionais aos quais nos referimos através de programas governamentais novos ou em andamento.

Importa ressaltar ainda que a pré-inscrição na Plataforma Freire não garante vaga nem matrícula nos cursos ofertados pelo Programa. Os pré-inscritos, ainda, são submetidos a processos de validação pelas Secretarias de Educação as quais são vinculados, bem como aos processos seletivos estabelecidos pelas IES.

No que diz respeito à turma, quando da construção do objeto, observou-se um número significativo de evasão: dos 30 alunos habilitados no início do curso, apenas 18 estavam ativos, o que representa um percentual de 40% de abandonos e desistências. Os motivos relatados,

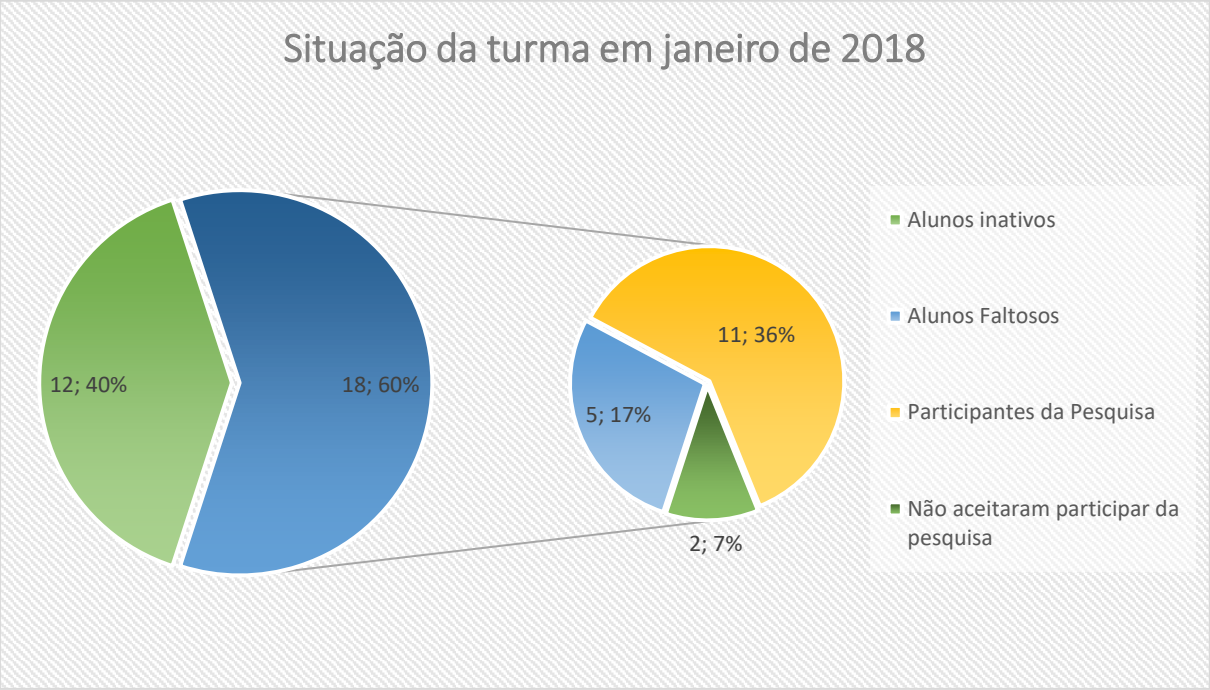
---

[21] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038. Acesso em: 01 de junho de 2019.

[22] Conferir manual do sistema disponível em: https://freire.capes.gov.br/sobre-plataforma. Acesso em 20/03/2019.

tanto pela coordenação do curso quanto pelos próprios alunos, são os mais diversos, porém, grande parte deles estão relacionados à falta de apoio por parte dos gestores municipais, principalmente das Secretarias de Educação, no que tange ao abono de faltas durante o período de realização das etapas; ajudas de custo para deslocamento onde o polo está instalado e também para permanência no local. O gráfico a seguir nos dá um panorama da situação da turma no momento da pesquisa.

Gráfico 1: Panorama contextual da turma Letras/2015 do PARFOR



Fonte: Coordenação local do curso no polo de Cametá: etapa de janeiro de 2018.

Como se pode observar, dos 18 alunos ativos na turma, equivalente a 60%, 11 se disponibilizaram a fazer parte da pesquisa; 2 não aceitaram participar e 5 não compareceram à disciplina na etapa em referência. Para a pesquisa, tais dados são significativos, se pensarmos no percentual de alunos ativos que colaboraram com os estudos, pois os investimentos pessoais que cada um faz na busca de uma qualificação profissional, frente às adversidades econômicas e estruturais enfrentadas, são o reflexo de uma demanda há bastante tempo reprimida quanto ao acesso à educação universitária. A isso acrescenta-se, que os professores não precisam se locomover para a capital “a fim de prosseguir seus estudos, diante das dificuldades financeiras

que não raro tendem a aumentar quando se estuda em grandes centros urbanos" (RODRIGUES & SILVA, 2017, p. 36).

Dada a diversidade regional que caracteriza os espaços de formação acadêmica desde o projeto de interiorização da UFPA, conforme explicitado no capítulo 1, a presença de atores sociais de diversos municípios do Baixo Tocantins não se restringe tão somente a dados estatísticos sobre o alcance de um programa de formação, mas sobretudo, no desdobramento de esforços levados a cabo pela Universidade Federal do Pará, em conjunto com suas subunidades, Campi, docentes, Estado e Municípios, no sentido de dar subsídios à formação de professores na região. E isso não se faz sem riscos e entraves. Inúmeras questões ainda se apresentam como desafiadoras e necessárias, tais como o cumprimento dos acordos de cooperação assinados entre prefeituras e União; as necessidades de um currículo de formação que viesse a atender uma demanda de profissionais específica; a intensificação de ações de pesquisa e extensão bem como atividades de socialização de trabalhos, seminários locais e regionais, a partir dos polos onde acontecem os cursos. É salutar pensar que planejamento das ofertas propostas perpassa por essas questões.

3 Construção do objeto de análise: prescrição e recortes

Tendo definido algumas questões iniciais, em um terceiro momento nos debruçamos sobre a construção do objeto de análise, aí incluídos alguns recortes cuja pertinência será explicitada mais adiante. A pesquisa ocorreu, como já anunciado no item anterior, em uma turma de Letras-português 2015 do PARFOR, na etapa de janeiro de 2018[23]. O critério de escolha da turma deu-se, primeiramente, em razão do período do curso, que na ocasião, estava em um nível significativo para a pesquisa (mais ou menos 50% dos créditos cursados), como também a etapa na qual a turma se encontrava, que contempla um percurso curricular em que se inicia a oferta de disciplinas de estágios e decorrentes reflexões sobre o campo da atuação docente em contextos escolares, plurais e diversificados, conforme contemplado na Instrução Normativa nº 002/2012[24], no item I, que dispõe sobre orientações e procedimentos de Estágio no Curso de Letras/PARFOR Língua Portuguesa da UFPA, a seguir:

---

[23] Por se tratar de turmas especiais, o funcionamento do PARFOR ocorre em "períodos intervalares", em dois períodos do ano (janeiro/fevereiro e julho/agosto). Um regime de oferta em que as aulas ocorrem de modo intensivo, geralmente de segunda a sábado compreendendo uma carga horária de 8 horas aulas por dia.

[24] Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/index.php?option=com_content&view=article&id=393&Itemid=442.

I – Atividade curricular de base pedagógica cujo propósito pode ser assim considerado:

(a) "Propor a unidade entre teoria e prática. Nesta concepção, a realização do estágio nasce da interação entre professor da UFPA, aluno/professor da Escola Básica, cotidiano da sala de aula, escola, comunidade e políticas públicas para Educação Básica em que a pesquisa é o caminho metodológico preferencial. Essa interação se concretiza no retorno daquilo que foi pesquisado, elaborado e reelaborado a partir da análise da vivência e da experiência do aluno professor da escola de educação básica, em propostas de formação continuada para aquela escola e a presença desta na universidade em propostas significativas de relato de experiências, por exemplo, ou ainda nas aulas de estágio com a apresentação e discussão de temas pedagógicos";

Julgamos que tais procedimentos e orientações se equalizam aos objetivos da pesquisa e, de alguma forma, apontam para caminhos delimitados no bojo das problemáticas que sustentam os debates aqui realizados, quais sejam, compreender de que modo o professor em formação, no programa do PARFOR/UFPA, se inscreve enunciativamente nos memoriais autobiográficos, considerando sua inserção em dois lugares de atividade aparentemente semelhantes, a instituição acadêmica e a escolar.

A produção dos memoriais ocorreu no final da disciplina, mediante um conjunto de orientações e prescritos estabelecidos conjuntamente entre a coordenação de estágio do curso e professores formadores (conforme anexo I). A proposta visava oportunizar a cada aluno/professor que produzisse uma narrativa autobiográfica sobre a profissão docente, considerando:

- suas experiências com o ensino da língua portuguesa no decurso de seu trajeto profissional;

- acontecimentos ou fragmentos históricos que marcaram essa trajetória profissional;

- experiências adquiridas no curso em andamento ou em cursos anteriores (primeira graduação ou curso de magistério em nível normal).

Passo à reprodução do prescrito:

Escreva um mini-memorial acerca do percurso de suas atividades de Língua Portuguesa, antes e durante o Curso de Letras.

Este momento é destinado para narrar acerca da trajetória de suas práticas de ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção textual, gramática/análise linguística) durante sua formação docente e sua prática em sala de aula. Procure lembrar-se de fatos, acontecimentos ou fragmentos que marcam (ou marcaram) a sua trajetória no ensino da Língua Portuguesa, rememorando momentos importantes que acontecem (aconteceram) em sua vida, seja em Cursos anteriores ao Curso de Letras (como o Magistério e/ou Pedagogia), seja ao Cursar a Licenciatura de Letras/ PARFOR, e os efeitos da formação na prática profissional.

Escrever sobre as memórias de suas práticas de ensino da Língua Portuguesa é uma ocasião que possibilita olhar para si mesmo, revendo e relembrando suas crenças, suas teorias,

suas concepções (de língua, linguagem e gramática), suas práticas, seus saberes, bem como dos professores, das dificuldades, das conquistas, dos desafios, dos sentimentos envolvidos etc., na tentativa de construir e repensar hoje as experiências vivenciadas no passado e no presente. Portanto, busque mergulhar no seu mundo subjetivo, em sua própria história acerca das Práticas de ensino da Língua Portuguesa na sua Formação Docente, fazendo emergir as suas histórias e experiências em sala de aula

Além dessas orientações, foram trabalhadas, de forma didática e pedagógica, durante a disciplina, as restrições e características do gênero autobiográfico memorial de formação com base em Maingueneau (2013) e alguns aspectos em torno do funcionamento histórico do gênero, apoiados nos estudos de Passeggi (2008).

Nossas análises, sobre a depreensão da cenografia e a construção do *ethos* discursivo dos professores/alunos que integram o PARFOR, partem do princípio segundo o qual, a presença do "Outro" em um discurso ocorre em dois níveis, segundo Maingueneau (2008), no nível da língua, por meio de sequência e indícios linguísticos e um outro que se opera por meio de uma relação constitutiva entre discursos que partilham de relações semânticas coincidentes, mas divergem sobre os modos de manifestação em um espaço delimitado no campo discursivo. De acordo com os recortes metodológicos estabelecidos, do conjunto de professores/alunos que compunham a turma de graduação na qual a pesquisa foi realizada, foi possível distribuir as produções autobiográficas destes em dois grupos de formação, característicos da própria estrutura do programa, dos quais também, dois posicionamentos se fazem pertinente observar:

- *grupo da primeira graduação*: professores/alunos em exercício na rede pública da educação básica sem formação superior;
- *grupo da segunda graduação*: professores/alunos em exercício na rede pública da educação básica, com formação inicial superior, mas que atuam em área distinta daquela em que foram formados.

Esse recorte não é gratuito, pois ao nosso ver, permite depreender os modos de constituição dos atores sociais em atividade no campo do magistério a partir de dois lugares significativos no espaço discursivo recortado: *da academia*, como instância formadora e representativa dos saberes e valores pertinentes ao domínio científico e *da escola*, como espaço de ressignificação e construção de conhecimento, tomando por base o conjunto das experiências que o contato com a profissão produz. Esse corte constitui o que denominamos de "Nível de Formação". Outra proposta de recorte dos memoriais foi feita em termos de "Área de atuação". Esse critério buscou agrupar e dar visibilidade aos níveis de ensino em que os professores estavam atuando no momento da pesquisa, segundo o qual três variáveis se fizeram necessário

considerar para a triangulação de um plano de amostra (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Classes Multissérie), conforme se pode observar no quadro abaixo, sobre os quais nos deteremos, com mais detalhes, de agora em diante.

Tabela 1: Plano de Amostragem Inicial

Área de atuação	**Nível de Formação**	
	1ª Graduação	**2ª Graduação**
Ensino Fundamental 1	03	04
Ensino Fundamental 2	0	02
Classe Multissérie	01	01
Subtotal:	**04**	**07**
	Total: 11	

Fonte: elaborada pelo autor

Como se pode notar, todos os envolvidos encontram-se inscritos nos critérios da pesquisa e cerceados pelas normas estabelecidas pelo Programa. No entanto, observa-se uma certa discrepância no critério "Nível de Formação", em decorrência dos professores cursando a segunda graduação (totalizando 07) apresentarem-se em número maior que os professores cursando a primeira graduação (totalizando 04). Em vista de tal fato, optamos por uma estratégia de coerência metodológica visando à equiparação entre os dois grupos (3 para 3). Considerando que no subgrupo da 1ª graduação não houve professores atuando no Ensino Fundamental II, em contrapartida ao subgrupo de 2ª graduação, que apresentou duas ocorrências nessa área de atuação, aplicou-se o critério de eliminação da variável.

Na área de atuação Fundamental I subtraiu-se um professor do subgrupo da 2ª graduação pela necessidade de equiparação da mesma variável no subgrupo da 1ª graduação. No que se refere a área de atuação multissérie, não houve alteração em vista de que ambos os subgrupos apresentaram a mesma quantidade de professores, porém, pelo número de ocorrência em comparação ao subgrupo de Ensino Fundamental 1, os dados foram considerados como complementares à pesquisa.

Como resultado desse processo, obedecendo as restrições metodológicas de balanceamento de dados, obteve-se o seguinte plano de amostragem final:

Tabela 2: Plano de Amostragem Final

Área de atuação	Nível de Formação	
	1ª Graduação	2ª Graduação
Ensino Fundamental 1	03	03
Multissérie	01	01
Subtotal:	**04**	**04**
	Total: 08	

Fonte: elaborada pelo autor

Com a aplicação deste protocolo, chegamos ao total de 8 participantes na pesquisa: quatro em cada nível de formação. Cabe ressaltar que a participação dos sujeitos da pesquisa consubstancia-se na materialização dos memoriais autobiográficos produzidos, conforme já mencionado, na disciplina de Estágio I e para preservar a identidade de cada recorremos a nomes fantasia (nomes de estrelas) seguidos de siglas com intuito de identificar a área de atuação e o nível de formação de cada um. A opção pelo tipo de pseudônimo se faz por analogia à obra cinematográfica ***"Como estrelas na terra"***. Um filme que conta a história de um menino de nove anos, estudante de uma escola regular, que sofre de distúrbio de aprendizagem (dislexia) e por conta disso não consegue acompanhar o ritmo escolar de seus colegas e nem da turma. Pelo despreparo dos professores e dos pais, ele é obrigado a estudar em um internato, local rígido e disciplinar. Por conta da pressão que sofria, o garoto acabou se tornando triste e inseguro, até que a chegada de um novo professor de artes na escola mudou todo o cenário. Ao perceber que o garoto era disléxico, o professor começou a traçar estratégias didáticas e pedagógicas para tentar resgatar sua autoestima e a vontade de aprender. As metodologias utilizadas e o empenho humano fizeram com que uma luz se acendesse naquele pequeno ser e isso só foi possível porque o educador também é um ser de luz. Essa troca de luminosidade nos faz crer que são esses astros, na terra, a esperança que conduz a sociedade em seus sonhos e avanços. Os nomes de estrelas que selecionamos são: Vegas, Polaris, Maia, Mérope, Orion, Tânia, Altair e Messia. A cada nome foram agregadas algumas letras e números como estratégia de identificação do nível de formação e a área de atuação de cada profissional. Vejamos:

- Nome de uma estrela seguida de hífen, acompanhada pelas letras **F** (fundamental 1) ou **MT** (multissérie), seguidas pela indicação da graduação, respectivamente, **G1** (1ª graduação) ou **G2** (2ª graduação);
- Exemplos ilustrativos:

1. **Vegas** (-) **F** (fund. 1) + **G1** (1ª graduação) ➔ **Vegas - FG1.**
2. **Meissa** (-) + **MT** (multissérie) + **G2** (2ª graduação) ➔ **Meissa - MTG2.**

As análises que serão apresentadas posteriormente, resultam de um trabalho de observação realizado com base nesse conjunto de memoriais anexados e identificados segundo os critérios já mencionados e conforme tabela abaixo.

Tabela 3: Síntese do corpus de análise

Grupo de formação	Alunos	Área de atuação
Primeira graduação	Vegas-FG1	Fund.1 (Ensino Fundamental 1)
	Polaris-FG1	
	Maia-FG1	
	Mérope-MTG1	Multissérie
Segunda graduação	Orion-FG2	Fund.1 (Ensino Fundamental 1)
	Tânia-FG2	
	Altair-FG2	
	Meissa-MTG2	Multissérie

Fonte: elaborada pelo autor.

CAPÍTULO IV:
AUTOBIOGRAFIAS DA ATIVIDADE DOCENTE: CENAS E RECORTES DA PROFISSÃO

Entre as variadas formas de materialização das autobiografias na contemporaneidade, uma delas é objeto de interesse para esta pesquisa: o memorial de formação[25], entendido como um gênero acadêmico que contempla os desdobramentos do percurso profissional (inicial e continuado) sob condições sócio-históricas nas quais se constrói a figura de um enunciador. Dada sua relevância e plurivalência como objeto de pesquisa, atualmente em diversas áreas do conhecimento, para o propósito deste estudo, tal gênero do discurso perfaz o conjunto de um debate sobre a construção do *ethos* do professor em formação continuada no PARFOR. Para tanto, nos valemos de um rigor teórico-metodológico, como descrito nos capítulos anteriores, assentado no entrelaçamento da Análise do Discurso e da Ergologia, em função do qual, o objeto também se investe de questões particulares, intrínsecas ao campo de estudo pretendido. O capítulo está organizado de modo a dar visibilidade às formas de materialização discursivas pelas quais, ao longo dos percursos profissionais narrados, é possível depreender as identidades subjetivas dos atores sociais. O que ocorre segundo um sistema de lugares inscritos sobre uma cronografia e uma topografia. Para tal propósito, no subcapítulo *1 Gênero Memorial autobiográfico,* resgatamos algumas características sócio-históricas do gênero memorial autobiográfico, relacionando-as à esfera educacional e acadêmica, particularmente. Nos subsequentes: *2 Cenas valorizantes sobre o trabalho docente* e *3 Cenas de ressingularização do trabalho docente*, delimitamos dois movimentos enunciativos, em torno dos quais as análises se apoiam, em subtópicos posteriores. Propomos, no subcapítulo *4 A propósito de um ethos da profissão docente*, a partir de análises e delineamentos reflexivos, o predomínio de um *ethos* efetivo da profissão docente, detalhado e descrito no subitem *4.1 De um ethos pré-discursivo a um ethos efetivo*.

---

[25] Ressalte-se, conforme entende Passeggi (2008), que o memorial de formação, também, compreende uma faceta acadêmica relacionada aos modos de realização de pesquisa como trabalho de conclusão de curso no ensino superior em diversas universidades, atualmente; porém, esse aspecto não constitui o foco desta pesquisa.

1 Gênero Memorial Autobiográfico

Nos dias de hoje, cada vez mais, a noção de gênero ganha visibilidade, seja por seu estatuto historicamente definido nas várias esferas das atividades humanas; seja pela necessidade de conhecer suas especificidades estruturais e seu funcionamento discursivo ou torná-los objetos didáticos para o ensino de línguas. No entanto, esse tema nem sempre foi tratado desse modo.

Inicialmente, a noção de gênero esteve atrelada à tradição poética que agrupava gêneros literários em uma rubrica que estabelecia referências genealógicas com modelos historicamente padronizados, baseados especificamente nas obras gregas. O interesse por construções históricas desvinculadas de qualquer filiação a modelos consagrados só ocorreu recentemente, segundo Maingueneau (2013), pela necessidade de compreender todos os tipos de produções verbais em circulação, considerando o tempo histórico e as especificidades materiais de cada sociedade humana.

Nessa esteira de pensamento, os gêneros autobiográficos, cada vez mais vem adquirindo relevância nas instâncias acadêmicas nacionais[26] e internacionais, seja por seu tradicional caráter prestigioso relacionado ao *modus operandi* de inserção, avaliação e progressão profissional em universidades e instituições de ensino superior, seja por se revelar importante objeto de pesquisa no campo das Ciências Humanas, especificamente nas ciências da educação. No Brasil, esse processo intensificou-se a partir dos anos 1990, dando início a um movimento intitulado "a virada biográfica em Educação", por meio do qual muitos estudos e pesquisas sobre a formação e a profissão docente trataram das trajetórias de vida como método de investigação e interesse de pesquisa (PASSEGGI et al., 2011). Para Pineau (2006, p. 338), "as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido".

Dentre os investimentos de pesquisa mencionados, o memorial autobiográfico, também tem despertado interesse ao campo das ciências da linguagem, conforme mencionado no capítulo 3 deste trabalho, por sua ampla utilização nas disciplinas de estágio curricular e nos cursos de formação de professor da área de Letras/português. Na Instrução Normativa nº

---

[26] Na visão de Passeggi (2008), é um gênero de grande tradição nas universidades brasileiras por constituir parte de sua própria história, pois, desde a década de 1930, institucionalizou-se como dispositivo de avaliação de candidatos ao ingresso no magistério superior ou que, para justificar sua ascensão ao cargo mais alto na instituição (professor catedrático), precisava justificar um "notório saber".

002/2012 da UFPA[27], que trata de orientações e procedimentos de Estágio no Curso de Letras, PARFOR Língua Portuguesa, no item I, apresentado como instrumento de autorreflexão da prática docente, a utilização do memorial ganha contornos acadêmicos bastantes relevantes. Isso acontece devido à possibilidade de "análise da vivência e da experiência do aluno professor da escola de educação básica, em propostas de formação continuada", que o gênero proporciona.

No entanto, as representações das experiências vividas não se restringem ao processo de formação continuada. Sobre esse aspecto, Silva (2010) acrescenta que,

> a escrita de memoriais por professores em formação inicial mostra-se relevante expediente pedagógico e metodológico para que se possa compreender, a partir do ponto de vista do professor em formação, guiado, portanto, pelos seus olhos, a construção de movimentos de subjetividade constitutivos do processo de sua formação identitária profissional. (SILVA, 2010, p. 603)

Considerando os apontamentos acima, no que tange, especificamente aos propósitos deste estudo, podemos conjeturar que o memorial de formação profissional constitui um objeto de manifestação discursiva de amplo interesse, dada a possibilidade de depreensão de um conjunto de valores históricos e ideológicos. Tais concepções são enunciadas, por meio de manifestos, através de um deslocamento operado por um corpo enunciante apreendido na cena enunciativa. A identidade do enunciador desse gênero é construída subjetivamente pelo atravessamento de outros discursos concorrentes, no espaço delimitado do campo discursivo educacional/acadêmico, sobre o qual se inscreve e se coloca como responsável por suas atividades verbais.

Levando em conta que a linguagem, em seus aspectos sócio-históricos, é orientada por finalidades específicas e mediadas por sujeitos singulares, implicados nos movimentos históricos de uma sociedade, entendemos que ela se torna uma atividade atravessada por saberes e valores constitutivos de toda atividade humana, incluindo, a atividade docente. Neste sentido, os movimentos enunciativos do gênero memorial, atrelados às narrativas sobre o trabalho e a atividade docente em particular, se colocam como condição de possibilidade para se depreender as imagens discursivas manifestadas pelos professores. Estes, como enunciadores, estão ao mesmo tempo, em processo de formação continuada e em atividade no magistério da educação básica.

---

[27] Instrução Normativa 002/2012 - UFPA, disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/index.php?option=com_content&view=article&id=393&Itemid=442.

Colocar-se em cena pode ser entendido como um dos grandes desafios sobre aqueles que se propõem a narrar seus percursos de formação profissional e intelectual, pois o gênero memorial autobiográfico de formação, como mencionado, impõe certas restrições e padrões relativamente estabilizados sobre as formas de materialização da língua. Por meio desta, é possível depreender as identidades subjetivas, os lugares e o tempo historicamente construídos. Segundo Passeggi, isso inclui,

> obrigatoriamente considerações sobre a vida familiar, escolar, profissional e coloca em foco questões como a formação inicial e continuada do (des)empregado, a empregabilidade, as mudanças estatutárias, identitárias que fazem parte da história de vida ativa do adulto. (PASSEGGI, 2008, p. 27)

Autobografar, no contexto elencado pela autora, constitui uma tentativa de estreitar a relação entre vida e discurso. Uma arte, segundo a mesma autora, que encontra na escrita uma forma de renascimento. Considerando o campo teórico e metodológico que embasa esta pesquisa, o memorial autobiográfico, além de constituir importante dispositivo de reflexões sobre a formação profissional e intelectual, no campo das ciências da educação, se apresenta também como um espaço de subjetividade. Neste lugar histórico, as identidades são reveladas nos posicionamentos do “corpo do enunciador” em uma trajetória que ultrapassa uma retrospectiva narrada de forma linear sobre a existência, a vida e o trabalho. São as atividades de fala, nesse processo, que colocam em cena um *ethos* discursivo: o sujeito falando das representações de si, na atividade de trabalho.

Partindo da premissa de que todo funcionamento discursivo se inscreve em uma conjuntura sócio-histórica, segundo a qual os objetos do discurso se investem de um estatuto integralmente linguístico e histórico, no que tange ao propósito desta pesquisa, a noção de *ethos* apresenta-se como possibilidade de compreender a constituição das representações subjetivas, dos atores sociais, inscritos nas cenografias verbais da profissão docente. Tais quadros representativos são depreendidos pela análise de um movimento enunciativo no qual o enunciador se coloca como “Eu” e como “Outro” do processo discursivo, uma "voz" que tem um "Eu diverso" e, ao mesmo tempo, agregado.

Esse jogo enunciativo, conforme explica Maingueneau (2008b), não se encerra na presença de uma figura interlocutiva e não se origina do fato do enunciador ver no Outro um *tu* virtual, levando à análise limitada do termo. Essa trama enunciativa leva a ver no Outro um “Eu” desencarnado, portador de uma voz sem dono que deixou sua marca na história, *“*do qual o enunciador discursivo deveria separar-se constantemente” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 40).

Esse movimento é realizado pelo professor do PARFOR, no lugar de enunciador de suas produções autobiográficas.

Ressalta-se que o gênero discursivo memorial de formação, ainda, permite depreender, por meio da análise enunciativo-discursiva, o modo pelo qual as cenas da profissão docente podem ser apreendidas e associadas a um contexto histórico e ideológico específico. É neste cenário que o educador constrói imagens discursivas. Essas caracterizações são variadas e se referem a diversos aspectos do profissional: sobre si, sua atividade de trabalho e o objeto de sua especialidade, considerando o conjunto das representações imaginárias típicas do mundo ético do qual participam.

Tais modos de compreensão, delineados sobre os fundamentos de uma abordagem discursiva e também ergológica, apontaram a necessidade de buscar, inicialmente, as regularidades enunciativas fundadoras dos posicionamentos tangíveis delimitados por ocasião das cenografias viabilizadas sobre o percurso profissional dos atores sociais envolvidos. Em decorrência disso, dois movimentos enunciativos foram depreendidos:

1) *Um discurso valorizante* que busca reafirmar a profissão docente como trabalho, pelas evidências de normas, valores e saberes constituídos da profissão. Localiza-se, nesse âmbito, a instância acadêmica como agência de formação e constituição de saberes sobre a docência;

2) *Um discurso de resingularização* da atividade docente, pelo movimento de um corpo enunciante, investido de um saber construído no confronto do dia a dia da sala de aula. Situa-se, nesse campo, a escola como espaço privilegiado de produção de conhecimento pela experiência.

Passemos ao desdobramento de cada movimento enunciativo e os efeitos deles decorrentes pelo conjunto das marcas linguísticas e das regularidades enunciativas que inscrevem os atores sociais em dado posicionamento discursivo. Veremos como se constitui o conjunto das cenas enunciativas de cada narrativa, em particular, e no interior de cada grupo de formação.

2 Cenas valorizantes sobre o trabalho docente

A profissão docente, ao longo de sua história particular, tem perpassado por significativos processos de reflexão e debates epistemológicos. Tal exercício de trabalho é perfeitamente justificável quando considerado como atividade humana, sistemática, consubstanciada em uma esfera de atividade. Com efeito, pensar a docência como trabalho não

é tarefa simples, porque o agir humano, seja ele qual for, segundo o ergólogo Pierrer Trinquet (2010), é complexo e por conta disso,

> Trata-se de uma vasta questão a qual é impossível responder com total precisão, já que o trabalho, enquanto atividade humana, é algo complexo. O trabalho não é só uma realização técnica e/ou mecânica, a qual muitos o reduzem. É preciso admitir que o trabalho e o Homem estão íntima e enigmaticamente ligados. Pessoalmente, sustento que *o trabalho é um ato da natureza humana que engloba e restitui toda complexidade humana.* (TRINQUET, 2010, p. 96, grifo do autor).

Levando em conta as reflexões do autor, falar sobre o percurso histórico, das cenas e dos recortes da profissão docente, especificamente por narrativas autobiográficas, não constitui um dado explícito ao analista do discurso, mas as evidências enunciativas são significativas e nos induzem a pensar que ser professor no contexto do PARFOR é ocupar um "lugar de trabalho."

Pressupõe-se, como ocorre com todo trabalho, a existência de normas e valores em circulação entre o coletivo da profissão. Estas antecedem a atividade de trabalho em si, em relação a outros saberes construídos no confronto com a prática. Tal relação, no campo da ergologia, implica o reconhecimento de um distanciamento permanente entre o que se assinala como *"trabalho prescrito"* e *"aquele efetivamente realizado"*, característico de qualquer atividade de trabalho humano. Compreender a gestão desse distanciamento é a grande questão que move os estudiosos da ergologia na atualidade.

No bojo dos estudos ergológicos, conforme já mencionado no capítulo 2, para o filósofo Schwartz (2010, p. 43), "a entidade que racionaliza na atividade de trabalho é o *corpo-si*", ou seja, alguma coisa que atravessa o social, o psíquico, o institucional, as normas, os valores e que arbitra sobre o sujeito em situação de trabalho real. No que concerne à atividade docente, ao vivenciar a distância entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado, as cenografias empreendidas , por via dos percursos autobiográficos, demonstram que o professor é levado a realizar determinadas escolhas (conscientes ou inconscientes) dentro de um universo de possibilidades que se apresentam no momento de confronto com as condições reais da sala de aula.

O profissional nesse exercício, ora se vale de saberes pré-existentes ao contexto da profissão (acadêmicos); ora se privilegia de saberes que se fazem proeminentes, considerando um conjunto de fatores que somente o "aqui e o agora" da profissão podem determinar. Trata-se, nesse ponto, de uma negociação, um debate que gera uma dramática do uso do corpo por si

ou pelo outro. Como resultado dessa reflexão, as escolhas do docente são realizadas em função dos valores aos quais ele se ancora.

Observamos, adentrando de modo mais profundo nesse ponto, que a alusão aos saberes, valores e às normas que antecedem a profissão, considerados como saberes instituídos/constituídos, reflete um posicionamento particular, de valorização e de reafirmação de uma identidade subjetiva fragilizada. Esta é revelada por um contexto histórico que se reafirma pela necessidade de programas e políticas de formação, como demonstrado nos subtópicos de análise posteriores.

Decorre desse fato uma extrema preocupação em "dizer" que ser professor no contexto do PARFOR é fazer parte de um ramo de atividade referendado em um conjunto de saberes e representações que sendo advindas, ou não, de uma formação acadêmica, legitimam a docência como atividade de trabalho. Isso é feito por intermédio de recorrentes alusões a termos como "trabalho", aos modos de embreagem/desembreagem do texto frente às condições de produção e pelas cenografias estabelecidas nas realizações textuais que fortalecem tais posicionamentos.

Devido ao caráter mais abstrato e conceitual desses saberes, ele é caracterizado pela abordagem ergológica como desaderente, ou seja, descolado do aqui/agora da situação de trabalho real. Entretanto, sua validade no interior da atividade laboral depende de um esforço contínuo realizado no momento da enunciação. Em outras palavras, ele é definido exteriormente à toda situação real e peculiar, como explica Trinquet:

> Trata-se do que, em geral, chama-se, simplesmente, de saber, ou dito de outro modo: saber acadêmico. Em outros termos, tudo o que é conhecido, formalizado nos ensinos, nos livros, nos softwares, nas normas técnicas, organizacionais, econômicas, nos programas de ensino, etc. (TRINQUET, 2010, p. 96, grifo do autor)

Na esteira das proposições do ergólogo, o saber acadêmico, notadamente, devido à sua relação com o campo científico e acadêmico, se configura como um saber valorizante e desejável a todo campo de trabalho que almeja estabilidade econômica, valorização social e reconhecimento histórico. Levando em consideração tais apontamentos, as investigações desta pesquisa caminham no sentido de compreender como os alunos/professores em cena no PARFOR recorrem, por meio do seu percurso autobiográfico de formação, por intermédio de uma linguagem sobre o trabalho,[28] a esses saberes, atribuindo um tom valorativo à profissão.

---

[28] Na visão de Nouroudine, significa pensar a linguagem como atividade mediadora das relações entre sujeitos, e, portanto, implicada de valores enlaçados em um aqui e agora sócio-historicamente construídos, que permitem compreendê-la como constitutiva de toda e qualquer atividade humana, de um modo geral, e consequentemente

As cenas verbais constitutivas desses movimentos discursivos e as marcas linguísticas a serem depreendidas da materialidade dos textos compõem as ferramentas que nos auxiliarão nesse percurso analítico.

Sabemos que todo discurso, ao reivindicar sua adesão ao universo de sentidos possíveis em uma dada conjuntura, institui uma cenografia que o legitime e seja, ao mesmo tempo, legitimada por ele (MAINGUENEAU, 2013). No caso do memorial autobiográfico, por se tratar de um gênero mais ou menos rotinizado[29], no qual há um predomínio maior de suas estruturas de base, algumas condições de êxito se tornam mais observáveis.

As cenografias depreendidas mantêm uma certa relação de reciprocidade frente ao gênero instituído, através do qual as identidades e as relações entre os parceiros, o lugar e o momento da enunciação são delimitados. Assim, ao narrar as cenas da profissão e a inserção profissional no magistério da educação básica, os indícios da presença do enunciador são bastante evidenciados por embreantes de primeira pessoa, temporais de espaço, conforme veremos no item subsequente sobre o ingresso do professor no magistério da educação básica.

Quanto ao coenunciador, o qual também é marca central do quadro enunciativo, não temos marcas explícitas de sua presença. Além disso, as evidências de sua existência exigem um esforço interpretativo para além da materialidade da língua. Nesse sentido, o endereçamento discursivo é ambíguo, e pelo menos duas instâncias se colocam como coenunciadoras nesse processo interdiscursivo: a instância acadêmica, representada pela figura do professor formador do Programa e pelo conjunto de prescrições dadas oportunamente no contexto da disciplina de estágio para produção dos memoriais autobiográficos (anexo 1), e uma instância relacionada ao coletivo da profissão, sendo a instância escolar o espaço de mediação e interlocução. Passemos ao exame das principais regularidades enunciativas dispersas no conjunto dos memoriais e seus grupos de formação.

2.1 Sobre o ingresso na profissão docente

A necessidade de ancoragem em representações cristalizadas e indexadas ao mundo ético dos profissionais que fazem da docência uma atividade de trabalho, constitui umas das condições fundamentais na concretização de uma proposta de análise que se propõe a

---

das atividades de trabalho em particular. Desse modo, a linguagem é reveladora, tanto sobre os modos de inscrição dos atores sociais em determinado ramo de atividade, como da própria atividade em si. (NOUROUDINE, 2002)

[29] Conferir Maingueneau (2013), "*Análise de textos de comunicação", (Cap. 9).*

compreender os anseios e as motivações em cena sobre os referenciais de um saber valorizantes nos percursos autobiográficos narrados.

Os excertos a serem apresentados a seguir e enunciados pelos profissionais foram recortados conjuntamente dos memoriais autobiográficos que integram cada grupo de formação. Nossa primeira incursão sobre os posicionamentos enunciativos em evidência, nos textos, repousa sobre a questão do ingresso dos profissionais no ramo de trabalho. Com efeito, é oportuno observar que tal inscrição, no caso da atividade docente, se revela por um percurso ora mediado por um conjunto de representações preexistentes ao dia a dia da sala de aula, operado por um saber teórico, ora por um saber que se acumula pela experiência adquirida. Vejamos a realização de cada caso:

- **Grupo da primeira graduação**

	1ª Graduação
Excerto 1 (Vegas -FG1: L. 09 – 14)	"Iniciei minha experiência como professora no ano de 2012 no 3º ano do ensino fundamental menor na época eu só tinha o magistério, enfrentei muitas dificuldades em sala de aula, pois a turma era bastante numerosa e eu tinha pouca experiência de sala de aula, pois sabia que a turma precisava de um trabalho reforçado e de algumas metodologias para que ela pudecem avançar em relação a leitura, produção textual, gramática/análise".
Excerto 2 (Maia -FG1: L. 1 – 12)	"Durante muitos anos de trabalho venho passando por várias escolas mais trabalhando com disciplinas diferenciada não era uma disciplina específica na de letras (português) Trabalhei com ensino religioso, estudos amazônicos, mas nessas disciplina já dava perceber que os alunos já apresentavam dificuldade nas escrita e nas leituras sempre na apresentações de trabalho exposto no sala de aula e no trabalho escrito que estes alunos apresentavam"
Excerto 3 (Polaris -FG1: L. 12 – 22)	"entrei para lecionar no ano de 2009 ... com o 6º ao 9º ano de ensino fundamental nas disciplinas de história, geografia e artes, mas tarde pude ministrar aulas de língua portuguesa. O interesse pela língua portuguesa veio quando estava na 5ª série do ensino fundamental, onde não conseguia compreender as regras gramaticais".

Excerto 4 (Mérope - MTG1: L. 10 – 32)	"Comecei minha experiência no ano de 1998 quando fui lotada em uma escola no interior de Cametá numa turma multissérie. Percebi que ainda tinha muito o que aprender quando fui pra sala de aula de língua portuguesa (...) Na turma multiséries do jardim 1 até o 3º ano do fundamental menor, eu ministrei aulas de várias disciplinas, mas sempre foram as aulas de língua portuguesa que eu gostava mais"

Como podemos observar nos excertos, sobre o "início da profissão", os enunciados se dão de forma embreada configurando um sistema enunciativo, conforme Maingueneau (2013), organizado em torno da situação de enunciação. Isso se atesta pelos *embreantes pessoais* "eu" (em elipse), "minha" (determinante); *embreantes temporais*, o "ano tal", "na época tal" e *marcas verbais* "trabalhei", "iniciei", "entrei", "comecei" remetendo a um passado em oposição a um presente.

Esse modo de enunciação nos comunica que os enunciadores ancoram suas referências temporais em um passado do qual buscam um distanciamento, por algum motivo que se justifica em relação a um presente dado à apreciação e experiências externas não tão favoráveis às identidades subjetivas figuradas no plano discursivo. Ademais, o modo embreado, ancorado na primeira pessoa do discurso, consiste numa tentativa de legitimar o plano enunciativo por meio de determinadas condições de êxito que o gênero memorial autobiográfico impõe (MAINGUENEAU, 2013). Nota-se, nesse caso, um(a) professor(a) que, pelo exercício discursivo, atrela o início da profissão a muitas dificuldades.

É sabido que o ingresso em qualquer atividade de trabalho está sujeito a dificuldades que o campo da profissão pode produzir, mas tais dificuldades, nesse caso, podem ser relacionadas a duas questões mais específicas demonstradas por cenografias de falas mobilizadas: *às fragilidades do processo formativo inicial* e às *instabilidades físicas e materiais do contexto da profissão*.

De forma implícita ou explícita, todos os professores, de alguma forma, apresentam em seus percursos profissionais, indícios de uma certa fragilidade do processo formativo inicial, seja por uma dificuldade herdada do processo de escolarização, conforme observado no percurso de Polaris-FG1 (excerto 3): *"O interesse pela língua portuguesa veio quando estava na 5ª série do ensino fundamental, onde não conseguia compreender as regras gramaticais"*; seja pela necessidade de amparo em um campo de estudo específico, conforme observado no enunciado de Maia-FG1 (excerto 2)*, "Durante muitos anos de trabalho venho passando por*

várias escolas mais trabalhando com disciplinas diferenciada não era uma disciplina específica na de letras (português)".

Dentre os destaques, o que nos chama a atenção é o enunciado "*eu só tinha o magistério*", posto em cena pela enunciadora Vegas-FG1 (excerto 1), fazendo referência ao curso médio normal[30]. A alusão ao "*magistério*" remete a uma memória discursiva historicamente construída sobre as fragilidades do ensino público brasileiro, que se estende desde o início do século XIX, com a criação das primeiras escolas de curso normal no país, em decorrência das crescentes demandas da população, aos dias atuais (BITTENCOURT, 1993). Em um contexto em que as universidades públicas e privadas se interiorizaram conquistando espaços e grandes índices quantitativos[31], em que o Estado desdobra ações de incentivo à formação inicial e continuada através de programas específicos, financiamentos, formas de oferta as mais diversas (citemos os cursos nas modalidades a distância e semipresenciais), ainda é projetada uma imagem de professor construída a 50/60 anos atrás.

Tal imagem se remete ao período que se vivia no país um momento de "democratização" da escola pública. Naquele contexto, a preocupação maior não era com a qualidade do ensino que se promovia, mas com a desburocratização do acesso a ele. Segundo Olga Molina (1987, p. 26) "a quantidade não se fez acompanhar pela qualidade e o que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico". Nota-se, por essas reflexões, que a formação apenas em "*magistério*" reflete o *ethos* de um profissional que atribui as dificuldades de seu ingresso no exercício da docência à falta de oportunidade para uma qualificação mais específica.

Ainda no excerto 1, as evidências sobre a necessidade de apropriação de saberes instituídos no campo acadêmico ganham contornos mais nítidos, quando a enunciadora (Vegas -FG1) reconhece que o domínio de tais saberes poderiam favorecer a realização de um

---

[30] O antigo ensino médio normal em nível de magistério, era um curso de nível profissionalizante que dava ênfase a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em decorrência de uma demanda histórica emergente no contexto da educação brasileira, especificamente do início do século XIX. Esse modelo de formação perdurou em nosso contexto educacional até meados da década de 90, quando por exigência da LDB 9394/96, passou-se a exigir a formação mínima exigida em nível de graduação para atender tais demandas (BITTENCOURT, 1993).

[31] A título de exemplo, tomamos a Universidade Federal do Pará. Segundo histórico do site da instituição, a UFPA integrou o processo de interiorização das ações universitárias já na sua segunda fase que ocorreu em 1986, regulamentada pela resolução Nº 1.355, quando foram eleitos oito campi estratégicos, juntamente com apoio das prefeituras, para descentrar as ações de formação, pesquisa e extensão no interior da região Amazônica do Pará. Dados coletados no endereço: https://portal.ufpa.br/index.php/universidade, acesso em 27/05/2021. Um desses *campi*, o Campus Universitário do Tocantins na Cidade de Cametá, atende atualmente e de forma permanente, além da sede, pelos menos quatro outros municípios do entorno (Mocajuba, Baião, Oeiras do Pará e Limoeiros do Juru) com turmas de graduação e pós-graduação *lato sensu*, Dados coletados no endereço: https://portal.ufpa.br/index.php/universidade, acesso em 27/05/2021.

"*trabalho reforçado e de algumas metodologias para que ela [a turma] pudecem avançar em relação a leitura, produção textual, gramática/análise linguística*". A proposição de uma "*análise linguística"* adjunta ao tópico "*gramática*", além de outros tópicos de estudo como: "*leitura, produção textual*" constituem algumas das formas pelas quais os profissionais se inscrevem no domínio de um saber legitimado e que julgam valorizante na atividade de trabalho. Isso se atesta nas prescrições do próprio gênero dadas aos professores/alunos, no momento de produção do memorial de formação, por ocasião da realização da disciplina de Estágio 1, conforme exposto na figura abaixo.

Figura 2 – Trecho da atividade sobre produção do memorial deformação

Escreva um mini-memorial acerca do percurso de suas atividades de Língua Portuguesa, antes e durante o Curso de Letras.

Este momento é destinado para narrar acerca da trajetória de suas práticas de ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção textual, gramática/análise linguística) durante sua formação docente e sua prática em sala de aula. Procure lembrar-se de fatos, acontecimentos ou fragmentos que marcam (ou marcaram) a sua trajetória no ensino da Língua Portuguesa, rememorando momentos importantes que acontecem (aconteceram) em sua vida, seja em Cursos anteriores ao Curso de Letras (como o Magistério e/ou Pedagogia), seja ao Cursar a Licenciatura de Letras/ PARFOR, e os efeitos da formação na prática profissional.

Fonte: plano da disciplina de Estágio 1 (anexo 1).

Ao recortar, do conjunto de prescrições dadas para a produção do memorial, e incorporar em seu enunciado alusões a saberes específicos do campo de estudo da linguagem, reafirmando o foco na língua em uso e não apenas na gramática e suas particularidades normativas, a enunciadora assume uma determinada posição de dizer que nos obriga a olhar seus gestos didáticos e pedagógicos distintos de modelos de ensino tradicionalmente impostos. Por esse viés, o foco principal é a análise do funcionamento da língua (objeto de uma linguística aplicada) e não a gramática normativa (objeto de uma prática de ensino hoje pouco prestigiada). Esse movimento discursivo nos lança para uma dimensão histórica, cujas pesquisas acadêmicas em torno do fenômeno da linguagem apontam para muitos direcionamentos, conforme nos descreve Marcuschi (2008).

> Paralelamente a toda análise formal da língua, foram surgindo, nos anos 60 do século XX, novas tendências que fugiam à linguística hegemônica. Eram linhas de trabalho que buscavam observar a linguagem em seus usos efetivos. (...) surgiram a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise de discurso, a análise da conversação, a etnolinguística e, neste contexto, também a linguística textual. (MARCUSCHI, 2008). p. 39, grifo do autor)

Ao assumir tal posicionamento discursivo, um conjunto de representações didáticas e pedagógicas, legitimadas pela presença da instância acadêmica, são mobilizadas no sentido de dar visibilidade à atividade docente como trabalho enraizado em um domínio de conhecimento aprofundado e específico. Ser professora e aluno, ao mesmo tempo, encena uma fala de um corpo, segundo Maingueneau (2020), que se coloca como porta-voz de um lugar, cujas práticas pedagógicas têm no discurso acadêmico-científico um ponto de ancoragem, além de revelar a imagem de um professor que é cobrado a se reinventar continuamente.

No que tange à outra dificuldade revelada por ocasião da iniciação no magistério, a questão da *instabilidade física e material do trabalho*, podemos observar que em todos os excertos demonstrados, a profissão, dentre tantas especificidades que pode apresentar, reflete uma certa volatilidade. Segundo esta, o/a professor(a) precisa: atender turmas numerosas, lidar com alunos diferentes entre um ano de escolaridade e outro, e atuar no ensino de disciplinas muito diversas, algumas delas nunca trabalhadas pelos docentes.

O excerto 4, referente a experiência de trabalho na multissérie, reflete muito bem essas infidelidades que emergem do contexto inicial do trabalho docente: *"Na turma multiséries do jardim 1 até o 3º ano do fundamental menor, eu ministrei aulas de várias disciplinas*" (Mérope-MTG1). O enunciado coloca em evidência o exercício da profissão em turmas multisseriadas e os desafios que professores e professoras enfrentam nessa modalidade de ensino continuamente. São contextos escolares historicamente marcados pela ausência de políticas públicas e planejamento de Estado. Para Silva (2007),

> O desenho que se apresenta é de que [a classe-escola] multisseriada, assim como toda a educação do campo e o próprio campo como território, têm sido relegados a segundo plano, sendo essa modalidade oferecida nas regiões mais empobrecidas, com baixa densidade demográfica (SILVA, 2007, p. 33).

No caso da região Norte, esse modelo de atendimento escolar é bastante comum, especificamente em comunidades ribeirinhas. Dada a diversidade geográfica da região, as condições físicas, materiais e pedagógicas são bastante precárias. Nessa conjuntura, o professor precisa lidar com alunos em idades e níveis de escolaridade divergentes, em uma mesma turma e disciplinas e conteúdos diferentes que precisam ser conciliados e readequados ao nível de

desenvolvimento dos alunos, consequentemente. Pela distância estabelecida entre determinadas comunidades ribeirinhas e a sede do município, ou entre outras localidades com estruturas mais adequadas, as aulas, em geral, ocorrem em residências ou salões comunitários vinculados ao sistema municipal de ensino, por meio de contratos de aluguel ou acordo de cooperação entre a comunidade e as secretarias de educação. Por conta dessa situação de isolamento acentuado, os docentes, além do exercício da profissão, tendem a exercer outros papéis: cuidar da merenda escolar, realizar tarefas administrativas e burocráticas, além de manter a limpeza e a organização do ambiente (SILVA, 2007). Geralmente esse corpo de profissionais é composto por professores que adentraram no magistério sem formação adequada, incompleta ou em desvio de função, e, com o decorrer dos anos, acabam se tornado referência para outros profissionais, pela dinâmica de ensino que desenvolvem.

Um outro fator que gera bastante instabilidade é a transição quase que recorrente entre uma escola e outra no percurso da profissão (mudança no posto de trabalho). O excerto 2, referente ao percurso de Maia-FG1, é bastante elucidativo quanto a mobilidade que a enunciadora revela no exercício da profissão, quando afirma que *"Durante muitos anos de trabalho venho passando por várias escolas mais trabalhando com disciplinas diferenciada não era uma disciplina específica...*". Notamos que as formas nominais "trabalho/trabalhando" poderiam ser substituídas por outras como: atuação/ lecionando ou magistério/atuando, por exemplo, mas, nessa hipótese não teríamos o mesmo efeito de sentido pretendido.

Infere-se, nesse contexto, uma tentativa de demonstrar, pela repetição das formas lexicais, que a docência exige um certo dinamismo profissional: mudar de clientela todo ano, atuar em disciplinas diferentes e estar submisso à troca de posto de trabalho continuamente. Essa imagem do que é a docência revela a necessidade de um engajamento constante do educador, e isso faz da profissão, nesse contexto, um lugar de trabalho que merece reconhecimento.

- **Grupo da segunda graduação**

2ª Graduação

Excerto 5 (Tânia-FG2: L. 26 – 36)	"Em 2011 comecei a cursar o ensino superior em geografia. Em 2013 fui para minha primeira experiência em sala de aula. Fui lotada em uma escola isolada na zona rural para trabalhar com a disciplina de geografia (...) sendo minha primeira experiência me deparei com um grande obstáculo que foi encontrar os alunos em uma série de 6º Ano sem ter o domínio da leitura e da escrita"
Excerto 6 (Altair-FG2: L. 12 – 28)	"em agosto de 2014, iniciei a viver a experiencia docente, logo de início trabalhava com crianças de jardim e séries iniciais do ensino fundamental. Sou formada em pedagogia, porém sempre havia a um desejo para ingressar no curso de letras, logo veio a oportunidade com um programa para professores chamado de PARFOR. Como somos de escolas dos interior, sempre tem dificuldades para ter professores de áreas específicas, então em 2016, fui convidada a trabalhar no 6º Ano com a disciplina de língua portuguesa"
Excerto 7 (Orion-FG2: L. 1 – 25)	"Eu _____ brasileira solteira com RG _____ e o CPF _____ nascida e criada na Vila de Areião município de Cametá estado do Pará, filha de _____ e _____ tive a primeira experiência como docente aos 15 anos de idade no ano de 1984. Fui convidada pela professora _____ para ajudar em uma turma de educação infantil (...) concluir o magistério e continuei em busca de novos conhecimentos, por razão de não ser concursada, visto que aqui em Cametá a política é muito complicado pra se trabalhar como temporário fui demitida no ano 2000"
Excerto 8 (Meissa-MTG2: L. 39 – 48)	"Portanto são conhecimentos adquiridos deste que comecei a ler até hoje como professora e estudante do curso de letra, aprtir que me inscrevir no Parfor tinha a certeza que a licenciatura em Letra vinha trazer novos conhecimentos e maneiras para se aplicar na sala de aula, aprendizagem que estou adquirindo vai mudar mais os meus conceitos em sala"

A questão maior que nos conduz, nesse estudo, é compreender as representações discursivas dos professores/alunos no PARFOR por meio daquilo que dizem e como dizem. Nesse sentido, segundo Maingueneau (2020, p. 9) "ao tomar a palavra, o que um locutor faz, então, é pôr em risco sua imagem e tentar orientar, mais ou menos conscientemente e em um sentido que lhe seja favorável a interpretação e avaliação dos signos que enviou ao destinatário". Não se trata de uma representação estática, como alerta o mesmo autor, mas de um movimento dinâmico que ocorre por meio de uma cenografia de fala construída pelo enunciador, e que por isso mesmo, deixa rastros enunciativos e semânticos de um discurso, os quais buscamos recuperar por meio de regularidades e marcas linguísticas específicas.

Neste sentido, a forma como os alunos/professores, em segunda graduação, nos excertos acima, recorrem aos seus percursos biográficos profissionais de modo a atribuir um tom valorizante à profissão, se faz distinta, em alguns graus, dos alunos/professores em primeira graduação. Se para estes, a recorrência aos referenciais do campo acadêmico é feita por uma necessidade de legitimar a profissão, em vista de uma aparente lacuna que a formação inicial apresenta, incidindo, sobretudo, no campo inicial do trabalho, para aqueles, a valorização da atividade docente, pela adesão ao saber acadêmico, é agenciada de outra maneira.

Nota-se que o reconhecimento não se encerra pelo atributo de uma formação, da qual não se pode medir os efeitos por antecipação sobre dificuldades não vividas, mas pela possibilidade que essa formação oportuniza ao docente de modificar sua prática pedagógica, tendo em vista o desempenho escolar dos alunos. Esse processo é evidenciado nos enunciados de Meissa-MTG2 (excerto 8) ao revelar que: "*tinha a certeza que a licenciatura em Letra vinha trazer novos conhecimentos e maneiras para se aplicar na sala de aula, aprendizagem que estou adquirindo vai mudar mais os meus conceitos em sala"*. Apresenta-se no enunciado um certo domínio sobre os objetos de ensino, operado pelo domínio em um campo de conhecimento específico.

Ao continuarmos a análise dos excertos referentes ao grupo de segunda graduação, notamos que a enunciadora Tânia-FG2 (excerto 5) reflete uma capacidade em identificar uma dificuldade na turma, ainda que esta não esteja, diretamente, ligada ao seu campo de atuação: "*sendo minha primeira experiência me deparei com um grande obstáculo que foi encontrar os alunos em uma série de 6º Ano sem ter o domínio da leitura e da escrita*". A aproximação a um campo de conhecimento específico, proporcionado pelo ingresso ao curso superior em geografia, permite à docente a possibilidade de atuar nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e identificar uma certa dificuldade na turma, associando-a às demandas de outra disciplina escolar diferente da sua.

Esse ato de reconhecer as especificidades de um ramo de conhecimento deixa de modo implícito a existência de um posicionamento que os profissionais são levados a assumir frente ao campo educacional, refletindo o modo de funcionamento discursivo desse campo. Para entender o modo de constituição desses discursos é necessário recorrer à atual lei de diretrizes e bases da educação: LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente no que dispõe o Art. 62.

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do

> magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Considerando o exposto acima, a existência de uma exceção, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, permite que professores com formação em magistério na modalidade normal possam exercer o ofício do magistério. Ocorre que, na maioria das vezes, os profissionais com formação em licenciatura plena em áreas específicas (e mesmo os formados em pedagogia) não se mostram confortáveis em ocupar um lugar que tradicionalmente vem sendo preenchido por uma demanda onde as fragilidades do ensino público tem reflexo bastantes negativos, conforme mencionado no tópico anterior. É o que reflete o percurso narrado da enunciadora Altair-FG2, no excerto 6, ao expressar seu anseio em atuar no ensino de uma disciplina específica: *"Sou formada em pedagogia, porém sempre havia a <u>um desejo para ingressar no curso de letras</u>, logo veio a oportunidade com um programa para professores chamado de PARFOR. Como somos de escolas dos interior, sempre tem dificuldades para ter professores de áreas específicas, então em 2016, <u>fui convidada a trabalhar no 6º Ano com a disciplina de língua portuguesa</u>".*

A demanda por um anseio de ocupar um espaço de valorização no contexto da profissão, pode ser atestado também de outro modo. O exercício enunciativo organizado em torno da enunciadora e expresso por meio do embreante de primeira pessoa do discurso "eu", instituído por Orion-FG2, no excerto 7, nos leva a perceber, com base em Maingueneau (2010, p. 202), uma coincidência entre a "situação de enunciação", cujo ponto de origem das coordenadas enunciativas é a posição de enunciador e a "situação de locução" em que o papel locutivo, na troca verbal, é daquele que fala. O resultado disso é uma cenografia verbal, atravessada por uma temporalidade e uma historicidade, transitando entre um primeiro plano, caracterizado por Maingueneau (2013) como "as ações propriamente ditas"; e um segundo, no qual se situam as circunstâncias que não fazem progredir as ações textuais.

Esse modo de encadeamento não é gratuito, no texto em questão, pois a enunciadora, ao iniciar a narrativa em tom solene, assume um posicionamento e ao mesmo tempo a responsabilidade por ele, quando diz "*eu (fulana de tal), brasileira solteira com RG (tal) e o CPF (tal)...*". Em segundo plano, tal manifestação discursiva não pretende apenas marcar a coincidência entre o tempo da enunciação e o do enunciado, mas constitui uma forma da enunciadora se colocar como cidadã de direitos iguais. Neste lugar discursivo há um tom de denúncia flagrado por um *ethos* reivindicativo. Se tomarmos como referência o conjunto das instruções para produção do texto autobiográfico (conforme anexo 1): "*escreva um minimemorial acerca do percurso de suas atividades de língua portuguesa*"; "*Este momento é*

destinado para narrar as cerca de suas práticas de ensino de língua portuguesa"; "escreva sobre suas práticas de ensino de língua portuguesa", constatamos uma certa transgressão dada por uma cenografia exógena, pois ao mesmo tempo em que narra seu percurso profissional, a professora institui uma outra atividade enunciativa: de petição e denúncia, aos moldes de um requerimento.

Nessa cenografia instituída, o estatuto dos parceiros é outro. Não é mais uma aluna/professora do PARFOR se dirigindo a um professor formador do programa, mas um membro de uma classe dirigindo-se a uma instância credenciada (a academia), representativa dos saberes valorizantes. A docente em questão, ainda que tenha ingressado no magistério de modo informal, por via de convites, exercendo serviços secundários, o que poderia revelar uma certa vocação ao ofício da profissão, tem um curso de graduação em pedagogia e cursa letas/português como segunda graduação. Observamos, então, que a enunciadora se resguarda ao afirmar que buscou novos conhecimentos e por isso reivindica o reconhecimento do seu trajeto profissional como digno de oportunidades e a independência das vontades políticas nos processos de contratação e seleção de profissionais nos postos de trabalho: *"aqui em Cametá a política é muito complicado pra se trabalhar como temporário fui demitida no ano 2000" (Orion-FG2, Excerto 7).*

No que se refere, ainda, às representações sobre o objeto de ensino: o que ensinar? Por quê? E como? As demonstrações são bastantes sutis, sobre os modos como lhes dão com as imprevisibilidades da profissão, ao tempo em que um discurso de oposição se reafirma sobre a docência como "dom" ou "vocação". Importa ressaltar que a profissão docente, no pêndulo da história, tem suas raízes no seio das grandes congregações religiosas, de onde herdou um caráter não formal e de valores eclesiásticos, bem como a semelhança do professor à figura emblemática do padre. Segundo Nóvoa (1995, p.10) "Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens". No tópico sobre a ressingularização do trabalho docente, abordaremos esse outro movimento enunciativo, que ratifica o saber constituído como aspecto valorizante de um campo de trabalho e, ao mesmo tempo, busca dar sentido ao *corpo-si* como entidade capaz de dar conta da complexidade e da dinamicidade da realização do trabalho no contato real da profissão.

2.2 Pensar a docência como trabalho

Para muitos, repetir é produzir um mesmo segmento linguístico duas ou mais vezes ao longo de um texto, ou uma estratégia linguística de manutenção do turno de fala em uma interação oral[32], mas na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, podemos entender que o fenômeno constitui uma forma de evidenciar regularidades e posicionamentos enunciativos, pelos efeitos discursivos que são gerados a cada reaparição na materialidade da língua. Desse modo, importa saber, com base em Possenti (2009, p. 134), que "o sentido não é apenas a contra parte do significante; ele é um efeito do aparecimento do significante em condições dadas". Ganha relevância, a partir dessa proposta, os efeitos de sentidos que são gerados pela mobilização recorrente de itens lexicais pelos alunos/professores do PARFOR, no percurso de suas narrativas profissionais, e pela proeminência de normas e valores em cena no trabalho docente que tais estratégias enunciativas evocam.

Neste subtópico, concentramos nossas análises sob o item lexical "*trabalho*" (e suas variações) e o papel discursivo que cumprem nas cenas da profissão, na medida em que sinalizam rastros pelos quais os discursos fazem refletir os posicionamentos assumidos pelos enunciadores no campo discursivo. Também direcionaremos nosso olhar para as representações da atividade de trabalho docente, do espaço da formação acadêmica e a relação deste com o *ethos* que produz. O detalhamento a seguir, sobre as ocorrências do fenômeno entre os dois grupos de formação, nos convoca a olhar de perto e buscar compreender as motivações discursivas implicadas em uma atividade linguageira, historicamente constituída, sobre a qual os atores sociais têm a liberdade de falar sobre si e seu agir humano. Vejamos os dados:

Tabela 4: Ocorrências lexicais do item trabalho

Área de atuação	**Trabalho**	
	1ª Graduação	**2ª Graduação**
Ensino Fundamental 1	22	19
Classe Multissérie	01	05
Subtotal:	**23**	**24**

Fonte: elaborada pelo autor

Tendo em vista o acentuado número de ocorrências, é possível inferir que os enunciadores, tanto no grupo da primeira quanto no grupo da segunda graduação, fazem alusão

[32] Para um entendimento detalhado sobre tais modelos de compreensão sobre o fenômeno da repetição conferir a obra: Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna" de FÁVERO, Leonor Lopes et al. (1999).

de modo repetido ao seu campo de atuação por meio de uma forma verbal marcada. Isso implica pensar na estreita relação entre atividade de trabalho e atividade de linguagem. É por meio desta que se faz possível depreender movimentos humanos transformadores do seu próprio meio social, de suas relações sócio-históricas e de seu agir no trabalho. Passemos ao desdobramento de cada movimento enunciativo seus efeitos decorrentes, que se dão pelo conjunto das marcas linguísticas apreendidas nas cenas enunciativas de cada narrativa e pertencente a cada grupo de formação.

- **Grupo da primeira graduação**

	1ª Graduação
Excerto 9 (Vegas -FG1)	"Me chamo _____ Trabalhei na escola Alicio Leitão do Amaral no período de 5 anos" (L. 6 – 7) "No meu segundo ano como professora trabalhei com o 1º ano do ensino fundamental menor" (L. 32 – 34) "Já no meu terceiro ano de trabalho trabalhei com o 2º ano, ou seja, eram os mesmos alunos que eu tinha trabalhado no ano anterior". (42 – 45)
Excerto 10 (Maia -FG1)	"Durante muitos anos de trabalho venho passando por várias escolas mais trabalhando com disciplinas diferenciada" (L. 1 – 3) "daquele jeito que a escola oferecia não trabalhava com produção de texto não se preocupava com a escrita. Quando eu passava pra desenvolver um texto ninguém sabia nem por onde começar" (L. 19 – 24)
Excerto 11 (Polaris -FG1)	"Quando terminei o ensino médio fiz um curso de capacitação de língua portuguesa para trabalhar de 5ª a 8ª série no ensino fundamental" (l. 32 – 36)
Excerto 12 (Mérope - MTG1)	"Fiquei por oito trabalhando com turmas multisséries, sempre do jardim ao 3º ano do ensino fundamental. Fui demitida por não ter o curso de pedagogia pra atura com as séries iniciais" (L. 38 – 41)

A reivindicação por uma interface entre os estudos discursivos e a abordagem ergológica, na busca de compreender a atividade humana no trabalho, sobretudo no Brasil, embora seja tardia, conforme observa Souza-e-Silva (2002), atualmente já dispomos de

dispositivos de análise, pesquisas e reflexões[33] que nos ajudam a pensar a atividade de linguagem nas situações laborais. A autora coloca que "fala-se, cada vez mais, de comunicação interna e externa, de intercompreensão, de participação: neste contexto, o mal-entendido, o não-dito, a interpretação inadequada, a retenção de informações influem nas relações de trabalho" (SOUZA-e-SILVA, 2002, p. 61). A evidência de tais constatações nos convida a refletir sobre a validade dos estudos da linguagem e das vertentes sobre o discurso nessas instâncias organizacionais e sua relevância sobre os estudos do trabalho, como os desenvolvidos pela Ergologia. É a partir desse debate que passamos a questionar sobre a necessidade de, repetidamente, os enunciadores, inscritos nos memoriais de formação profissional em análise, designarem a profissão como "trabalho" em suas variadas formas de manifestações linguísticas.

Designar o ofício de uma profissão como trabalho é algo que, em geral, permeia a atividade linguageira de qualquer sujeito inscrito em um campo de atividade. Não é raro ouvir de um médico que trabalha no hospital X; que trabalha tantas horas por dia ou por plantão; de um feirante que diz que chegou atrasado no trabalho por conta do temporal que caiu durante a madrugada, etc. Em todas essas situações, e possivelmente outras semelhantes, o item lexical é tomado em sentido amplo, ou seja, independentemente da atividade exercida. Trabalhar, neste contexto, sinaliza um modo de participação no sistema capitalista, um certo anseio em participar dos prestígios sociais em circulação, da distribuição de bens e consumos, ainda que tudo isso contribua para uma sociedade cada vez mais desigual e excludente. Essa mesma lógica de designação, se observarmos os memoriais autobiográficos como um todo, é utilizada pelos enunciadores para assumir um lugar na estrutura social que habitam (isso tanto no grupo da primeira quanto no da segunda graduação).

Ressalta-se, nesse ínterim, que mesmo não impondo fórmulas ou modelos cristalizados sobre sua estrutura, algumas restrições sobre as condições de êxito do gênero, conforme mencionado anteriormente neste mesmo capítulo, são preeminentes. Dentre essas limitações, o sequenciamento e o encadeamento textual, segundo critérios de coesão e coerência. Ao observarmos algumas transgressões no que tange a tais aspectos, notamos os efeitos disso no exercício do discurso.

Nesse ponto da análise, somos levados a penetrar no que os ergonomistas chamam de "microatividade", o agir propriamente humano sobre demandas e eventos que rompem os

---

[33] Para uma compreensão mais detalhada sobre os efeitos, atualmente, da interface entre estudos da linguagem e a abordagem ergológica em estudos e pesquisa no Brasil, ver o texto de Maria da Glória Corrêa Di Fanti "Linguagem e trabalho: diálogos entre estudos discursivo e ergológicos" (2014). Disponível em: https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10957/2/Linguagem_e_Trabalho_dialogos_entre_estudos_discursivos_e_ergologicos.pdf

ritmos habituais da vida nas atividades laborais que, neste caso, ocorre pela mobilização de dispositivos linguísticos específicos e trazidos ao plano enunciativo, como as repetições lexicais. Os excertos 9 e 10, das enunciadoras Vegas-FG1 e Maia-FG1, respectivamente, são elucidativos quanto a esse ponto, no sentido de que elas se assumem como sujeitos de trabalho em uma cultura capital, quando descrevem o início da profissão: "*Me chamo* _____ *Trabalhei na escola Alicio Leitão do Amaral no período de 5 anos*" (Vegas-FG1, L. 6 – 7) e "*Durante muitos anos de trabalho venho passando por várias escolas mais trabalhando com disciplinas diferenciada*" (Maia-FG1, L. 1 – 3). Todo início, ingresso em um campo de atividade requer investimento pessoal e profissional, na medida em que todo trabalho constitui uma forma de reinserção social, econômica e cultural e falar sobre isso, dar visibilidade aos longos anos do trajeto, ora exercendo a profissão em uma única escola (como é o caso de Vegas-FG1), ora experienciando contextos escolares diferentes, atuando em disciplinas escolares diferentes (como é o caso de Maia-FG1) constitui uma forma de dizer. Ser professor, no contexto dado, é ocupar um lugar de trabalho como outro qualquer. Mas a questão que nos instiga é: por que a ênfase sobre a docência como trabalho, segundo uma estratégia discursiva de remissão por um mesmo item lexical?

As tentativas de vislumbrar respostas aos questionamentos dados nesta pesquisa nos levam a inferir que para os sujeitos que adentram no magistério sem formação inicial em nível superior (como é o caso dos professores em primeira graduação), o chão da escola é mais áspero. A metáfora não é gratuita, na medida em que tenta traduzir os desafios que surgem ao longo do caminho e as dificuldades decorrentes sobre os investimentos do corpo em uma instituição que tradicionalmente tem dado primazia às normas e prescrições antecedentes como condição primária ao exercício da profissão.

Nesse sentido, nos dirá Schwarz (2010), que se nos colocamos na condição de seguir apenas o que manda a tradição e o que antecede o agir humano, somos obrigados a pensar que o trabalho se faz sem o trabalhador e, por analogia, a docência sem o professor. Ao tempo em que vamos avançando, nas análises das trajetórias profissionais, nos damos conta de que ao agregar saberes acadêmicos à sua atividade de trabalho (sobre a profissão e sobre o objeto de ensino de seu campo de atuação), os atores sociais são levados a assumir posicionamentos discursivos, cujas demandas sobre o que deve o professor ensinar e, ao mesmo tempo, como proceder didática e pedagogicamente em contexto de sala de aula, não encontra eco no posicionamento assumido pela tradição escolar.

O enunciado da professora Maia-FG1, no excerto 10, nos dá uma dimensão desse debate de normas entre saberes investidos, pela professora em atividade, e saberes cristalizados sobre

uma tradição escolar: "*daquele jeito que a escola oferecia não trabalhava com produção de texto não se preocupava com a escrita. Quando eu passava pra desenvolver um texto ninguém sabia nem por onde começar*" (L. 19 – 24). Neste excerto, "trabalhar" imprime o reconhecimento de uma demanda de prescrições tradicionalmente impostas à professora que se atesta por uma dramática do uso de si pelo outro. Viver o dia a dia escolar, neste contexto, implica seguir normas e valores em circulação que preexistem aos gestos de ensino do trabalhador. Isso nos leva a pensar que "a escola, em sua tradição ocidental, é mais disponibilizadora de saberes teóricos e menos dos conhecimentos práticos e sua vocação está mais voltada para a reprodução de um saber-pensar o mundo do que um saber-transformar o mundo" (DELAMOTTE-LEGRAND, 2002, p. 131).

A possibilidade de transgressão/renormalização de tais modelos impregnantes se revela por processos formativos de apropriação de novos saberes, como atestado no enunciado de Polaris – FG1 (excerto 11) "*Quando terminei o ensino médio fiz um curso de capacitação de língua portuguesa para trabalhar de 5ª a 8ª série no ensino fundamental*" (L. 32 – 36). Consoante a isso, se o professor não atende às demandas da tradição, ele pode ser excluído, conforme demonstrado no enunciado de Mérope - MTG1, uma professora contratada que exerceu suas funções docentes durante 8 anos em turmas multisseriadas, mas que teve que ser demitida "*por não ter o curso de pedagogia pra atura com as séries iniciais*" (L. 38 – 41).

Em todos esses trajetos estão implicados a questão do agir docente sob demandas de normas antecedentes que colocam os atores sociais diante de uma dramática do uso de si por si e pelo outro. É o corpo em atividade e constante negociação, buscando a sobrevivência em um contexto que se mostra instável (porque o professor não tem um posto de trabalho fixo, como também não atua em uma única disciplina) e infiel (porque as condições tradicionalmente impostas coloca o professor diante de uma dramática do uso de si). Nisso também está posta uma questão de saúde, porque é impossível viver sem minimamente transformar, ressingularizar os contextos de trabalho, o que só é possível, na visão do de Schwartz (2010), por um processo de desneutralização dessas normas, torná-las vivíveis. Com efeito, o filósofo do trabalho vai propor ainda que, em situação de trabalho, é necessário fazer antecipações, mas sob a condição de ter maior domínio sobre o meio e isso nunca se faz sem normas antecedentes, portanto elas são fundamentais.

Portanto, as sinalizações apontadas em nossas análises permitem depreender que as variadas remissões pela forma verbal "trabalho", fazendo referência a atividade docente, no plano enunciativo, são reveladoras de cenografias valorizantes da profissão, segundo as quais, para o professor em primeira graduação no PARFOR, o exercício dessa atividade humana, em

contexto real, é laborioso, intenso e conflituoso. Isso se dá porque os atores sociais são levados a vivenciar situações que não perpassam pelas experiências do seu corpo e por não terem domínio acadêmico aprofundado sobre o campo e o objeto de seu trabalho. Além do que, são professores que adentraram no magistério da educação básica com apenas o curso médio normal ou cursos de capacitação de curta duração em áreas específicas, como mencionado por Polaris-FG1 no excerto 11. Nesse sentido, o uso de si pelo outro se faz preponderante e o debate de normas e valores é mais favorável ao conjunto de saberes e valores representativos da tradição que a escola propaga. Disso decorre, ainda, que o processo de antecipação sobre as condições objetivas da profissão e a não neutralização das normas que antecedem o trabalho propriamente dito, somente são possíveis e aceitos pela tradição escolar por processos formativos, condição *sine qua non* para assumir posicionamentos frente às demandas da profissão e encarar a docência como um processo que se faz também nas experiências do presente.

- **Grupo da segunda graduação**

	2ª Graduação
Excerto 13 (Tânia -FG2)	"Em 2013 fui para minha primeira experiência em sala de aula. Fui lotada em uma escola isolada na zona rural para trabalhar com a disciplina de geografia" (L. 27 – 31). "Trabalhei de 2013 a 2016 nas escolas Nossa Senhora do Perpetuo Socorro e no Ajarai Costa. Com as turmas de 6º ao 9º ano." (L. 55 – 58). "Na escola Ajarai Costa trabalhei também com uma turma de 3º ano e que tinha um aluno especial incluso, foi uma tarefa bastante enriquecedora pois tinha que fazer um trabalho redobrado que era inserir o aluno especial na turma. Trabalhei com essa turma no ano de 2015. (L.64 – 71).
Excerto 14 (Altair -FG2)	"em agosto de 2014, inicie a viver a experiência docente, logo de início trabalhava com crianças de jardim e series iniciais do ensino fundamental". (L. 12 – 17). "Hoje estamos na 5ª etapa do curso, e já vem sendo muito válido, pois o curso não ensina somente a trabalhar com a gramática, mas coma linguagem". (L. 40 – 44).
Excerto 15 (Orion -FG2)	"trabalhei com educação infantil de 1984 a 1999 na mesma escola durante esse tempo concluir o magistério e continuei em busca de novos conhecimentos, por razão de não ser concursada, visto que aqui em Cametá a política é muito complicado para se trabalhar como temporário fui demitida no ano de 2000". (L. 17 – 25).

Excerto 16 (Meissa - MTG2)	"tenho 25 anos de idade, formada em licenciatura em pedagogia e também especialista, trabalho como professora no município de Cametá – PA". (L. 4 – 8). "mesmo assim tendo repassar literatura, a gramática, produção textual para eles. Enfim é bastante trabalhoso, mas fico feliz e gradecida com resultados". (L. 32 – 36).

No que tange aos modos de recorrências da atividade docente pelas formas verbais em repetição, no grupo da segunda graduação, constatamos, também, a remissão ao item "trabalho" como um modo de inscrever o sujeito, pelo exercício do discurso, na existência material dos meios de produção que o capitalismo produz. Assim, de forma genérica, trabalhar é ocupar um ramo de atividade, como demonstrado no enunciado de Meissa-MTG2 (excerto 16): "*tenho 25 anos de idade, formada em licenciatura em pedagogia e também especialista, trabalho como professora no município de Cametá – PA (L. 4 - 8)".* Por outro lado, no que concerne aos aspectos que circunscrevem os atores sociais em dimensões mais particulares do trabalho que exercem, a recorrência ao item lexical aponta caminhos para compreender a individualidade inscrita nas formas singulares com que os atores sociais agem na profissão. Nesse sentido, ganha certa visibilidade às experiências herdadas por via do próprio percurso profissional, como também as vivências acadêmicas referentes a outros cursos de graduação no currículo.

Após narrar sobre seu percurso profissional iniciado em 2013, em uma escola isolada da zona rural do município de Cametá para atuar com a disciplina de geografia, a enunciadora Tânia-FG2 (excerto 13) faz referência a um episódio ocorrido no ano de 2015, quando teve que assumir, também, uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Nesta turma, a docente tinha um aluno com necessidade especial (não especificada), o que a fez mobilizar estratégias didático-pedagógicas diferenciadas, naquele momento, não necessariamente impostas por uma tradição escolar, mas pela própria imprevisibilidade da profissão. Vejamos: *"Na escola Ajarai Costa trabalhei também com uma turma de 3º ano e que tinha um aluno especial incluso, foi uma tarefa bastante enriquecedora pois tinha que fazer um trabalho redobrado que era inserir o aluno especial na turma. Trabalhei com essa turma no ano de 2015" (L. 64 – 71).* Importa ressaltar, na cenografia que figura nesse excerto enunciativo, um debate de normas e valores evidenciados pela emergência em dirimir o distanciamento entre normas que enquadram a atividade de trabalho e o real da profissão, um esforço, segundo Schwartz (2010), em fazer diferente, de outro modo. Também se depreende, no excerto, que há uma busca da enunciadora em dar visibilidade às arbitragens que o "aqui e agora" da sala de aula impõe ao professor, de

modo que ela se assume, na cenografia construída, como protagonista de seus próprios gestos didáticos.

No plano discursivo, a ancoragem na situação de enunciação, viabilizada pelos embreantes de pessoa (*eu*), espaço (*na escola Ajarai Costa, na turma etc.)* e tempo *(trabalhei, no ano de 2015)*, este último em específico sinalizado por uma forma verbal em repetição, produz determinado efeito de sentido sustentado pelo processo de incorporação (MAINGUENEAU, 2020). Nesse movimento, há a necessidade de identificação entre enunciador e coenunciador que se faz pela proeminência deste último em habitar o corpo daquele que se coloca como membro de uma mesma comunidade discursiva, em dado momento sócio-histórico, comungando valores éticos e ideológicos e, principalmente, participando do mesmo campo de atividade, que se apresenta, no momento, como inconstante e imprevisível. Esse tom subjetivante[34] que atravessa a cena enunciativa, permite-nos apreender a presença do *corpo-si* na atividade de trabalho pela racionalidade com a qual os saberes, tanto os instituídos no campo da profissão quanto os atrelados às experiências de uma tradição escolar, são mobilizados no contato cotidiano da atividade docente. Também há, nesse ponto, uma maneira de se mostrar, porque "o discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como *fonte de referências* pessoais, temporais, espaciais [...] e, ao mesmo tempo, indica que a *atitude* está tomada em relação àquilo que diz e em relação a seu coenunciador [...]" (MAINGUENEAU, 2013, p. 61, grifos do autor).

Após o relato de sua inserção no magistério, seguida da experiência com o aluno especial na turma de 3º ano no EF, a enunciadora relembra ao interlocutor que o ocorrido se deu no ano 2015, reforçado pelo embreante temporal "*trabalhei*" (citado pela segunda vez na cena verbal). Esse modo de falar sobre si e seu trajeto profissional, permite ao coenunciador construir representações sobre um lugar cuja identidade não se dá por antecipação, mas por um processo de descobertas que ocorrem dia após dia, de tempo em tempo. O mesmo efeito de sentido pode depreendido nos enunciados de Altair-FG2: *"em agosto de 2014, inicie a viver a experiência docente, logo de início trabalhava com crianças de jardim e series iniciais do ensino fundamental"* (L. 12 17), e Orion-FG2: *"trabalhei com educação infantil de 1984 a 1999 na mesma escola durante esse tempo concluir o magistério e continuei em busca de novos conhecimentos" (L. 17 – 18).* Esse processo, mediado por encontros do enunciador consigo

[34] Tal denominação se faz por analogia ao "enunciado subjetivante", proposto por Maingueneau (2013, p. 149), na obra "Análise de textos de comunicação" para dar ênfase a enunciados embreados organizados em torno do locutor, por um centro dêitico (eu), nos quais também se atestam manifestações subjetivas deste locutor com aquilo que diz.

mesmo, envolve sem cessar um debate de normas e valores do sujeito, em atividade, com ele próprio, com uma ordem social, segundo Schwartz (2010). Disso decorre uma forma de se fazer mostrar, se fazer usar, mais ou menos conflituosa e mais ou menos produtiva ou penosa, porque vê-se diante de situações em que é preciso fazer escolhas. E como nos alerta o filósofo do trabalho,

> Advêm dessas arbitragens decisões sempre parcialmente não antecipáveis, 'renormalizações'; mesmo num nível infinitamente pequeno, os resultados dessas arbitragens – as 'renormalizações' – recriam sem cessar uma história: "ocorre continuamente algo novo" que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a nos escolher, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores. (SCHWARTZ, 2014, p. 261, grifos do autor).

Considerando os apontamentos do filósofo, e continuando a análise dos excertos, no caso do professor em segunda graduação, como podemos observar no enunciado de Meissa-MTG2 (excerto 16), uma professora que atua em classes multisseriadas, apesar de todas as dificuldades que enfrenta nessa modalidade de ensino, o saldo é positivo: *"Enfim é <u>bastante trabalhoso</u>, mas fico feliz e gradecida com resultados" (L. 32 – 36).* O efeito de sentido trazido pelo item em repetição "*trabalhoso*", precedido de uma marca de modalidade (*bastante*), nos convoca a pensar em uma economia do corpo, em outros temos, algo que podemos pensar como os saberes instituídos no campo acadêmico sobre a profissão que serve como base de apoio, favorecendo mais o uso de si por si do que pelo outro. No enunciado de Altair-FG2 (excerto 14), tais evidências colocadas acima ficam mais nítidas, vejamos: *"Hoje estamos na 5ª etapa do curso, e já vem sendo muito válido, pois o curso não ensina somente a <u>trabalhar</u> com a gramática, mas coma linguagem" (L. 40 – 44).* Como podemos observar, o aprofundamento dos saberes em torno do campo de atuação e, mais especificamente sobre o objeto de suas ações didáticas, favorecem as escolhas do professor e possivelmente a transgressão das normas antecedentes impregnadas pela tradição escolar, porque perpassa pelas experiências do corpo do sujeito em cena na atividade de trabalho.

Em síntese, pelo conjunto das representações imaginárias circunscritas na cena verbal em torno do item lexical "trabalho", é possível depreender do texto enunciado pelo professor em segunda graduação o *ethos* de um profissional que encara a docência como uma atividade desafiadora. Isso acontece porque o trabalho do qual o professor faz parte exige a mobilidade entre uma escola e outra, ora fazendo com que o docente ministre aulas em seu campo específico de formação (neste caso na área de geografia) ou não, ora atue em níveis de ensino diferentes (anos iniciais ou finais do EF). Além do mais, o exercício do magistério aparece como uma

tarefa bastante enriquecedora (Tânia-FG2, excerto 13), porque consiste em uma atividade de "trabalho" que envolve debates sobre saberes (instituídos e investidos) e a possibilidades de escolhas, que favoreçam o investimento do corpo do trabalhador na atividade.

3 Cenas de ressingularização do trabalho docente

Para Schwartz (2010), toda atividade laboral é singular e realizada por sujeitos também singulares. Em outros termos, os sujeitos inscrevem o trabalho na esteira das atividades humanas, a partir de um lugar único que ocupam no mundo. No que tange à atividade docente, esse modo de inscrição, demonstrado pelos posicionamentos discursivos ocupados por esses profissionais no campo da atividade, como já mencionado, tem um caráter ambíguo, dadas as circunstâncias em que o corpo que enuncia se revela por uma identidade em movimento. Esta, o "ser professor", no contexto descrito nesta pesquisa, implica um saber de "referência", constitutivo da ***instância acadêmica e científica*** como lugar de formação e qualificação profissional, mas também o saber que se revela dia a dia, construído no confronto com a prática; um saber das "experiências" vivenciadas pelo corpo dado às imprevisibilidades que permitem reafirmar ***a sala de aula e o espaço escolar*** como lugar de ressignificação do trabalho.

Esse último saber que elencamos acima não se faz no vazio, mas está intimamente relacionado a tudo que antecipa a atividade de trabalho, propriamente dita, através do qual um debate sobres normas e valores se torna possível de ser realizado. Nas palavras de Trinquet,

> Esse saber investido – que é um verdadeiro saber – é complementar do saber constituído. Para compreender toda situação de trabalho, essas duas formas de saberes são indispensáveis. Eles constituem os dois lados de toda a atividade de trabalho, sua unidade dialética (TRINQUET, 2010, p. 100).

Dizemos também, em ergologia, que esse saber, elencado acima, é aderente à atividade de trabalho e está relacionado às questões do aqui/agora convocadas e expressas na realização do trabalho em si. O aqui/agora não diz respeito apenas às condições físicas e materiais ao posto da profissão, mas a um contexto mais amplo envolvendo aspectos históricos, culturais, econômicos, sociais, dentre outros.

Nos subtópicos subsequentes, nossos esforços se voltam à análise das formas pelas quais os alunos/professores, tanto da primeira quanto da segunda graduação do PARFOR, recorrem, por meio de uma linguagem sobre o trabalho, aos seus percursos profissionais de modo a construir significados aos saberes aderentes às condições de realização da atividade docente.

Tais movimentos se fazem relevantes, na medida em que permitem pensar o exercício discursivo como "uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas" (MAINGUENEAU, 2008, p. 15). Passemos, então, aos exames de tais regularidades nas cenografias das falas dos atores sociais, por ocasião de suas trajetórias autobiográficas.

3.1 O professor frente às imprevisibilidades do trabalho

Planejar uma aula, selecionar textos, propor atividades e realizar avaliações, constituem demandas básicas da profissão docente. Trata-se, em outras palavras, de exercer um papel cujas obrigações, dadas antecipadamente, buscam refletir um contexto sempre fiel, homogêneo. Mas isso quase nunca acontece, porque as condições do trabalho não são regulares, como também não o são os gestos didáticos e pedagógicos dos sujeitos envolvidos. Constatamos, em relação à atividade docente no contexto do PARFOR, além do expressivo número de recorrências e do item *"trabalho"*, conforme mencionado anteriormente, uma gama de recorrência ao item "*experiência*", conforme se pode observar na tabela 5, a seguir:

Tabela 5: Ocorrências lexicais do item experiência

Área de atuação	**Experiência**	
	1ª Graduação	**2ª Graduação**
Ensino Fundamental 1	08	10
Classe Multissérie	06	02
Subtotal:	**14**	**12**

Fonte: elaborada pelo autor

Em breves menções, podemos observar que nos grupos da primeira e segunda graduação os alunos/professores fazem significativas recorrências ao item "*experiência*" como uma forma de demonstrar pertencimento a uma esfera de atividade, pelos efeitos que a forma lexical produz a cada situação de enunciação, da qual o saber produzido no contato com a profissão constitui um dado relevante.

Conforme veremos nos enunciados dos atores sociais a seguir, entre os grupos de formação, de modo geral, todos os excertos demonstram uma certa instabilidade, no contexto da profissão, gerada pelo distanciamento entre o que é dado como prescrito e o que se realiza na prática. Dadas as especificidades de cada modo de recorrência, importa saber que tem primazia sobre esse distanciamento, conforme demonstrado em nossas análises, aquele saber

advindo da "*experiência*", que o dia a dia escolar produz, resultante, grosso modo, de um debate interno sobre um corpo investido de valores referentes às condições da profissão, uma dramática do "uso de si", como proposto no campo da ergologia. Passemos às análises por cada grupo de formação:

- **Grupo da primeira graduação**

1ª Graduação	
Excerto 17 (Vegas -FG1: L. 22 – 31)	"Então comecei a ir em busca de algumas metodologias pois eu tinha um compromisso muito grande, um desafio posso assim dizer com aquela turma, foi então que minha prima que é professora de língua portuguesa me falou algumas metodologia que poderia estar aplicando em sala de aula para que essa turma avançacem, comecei a aplicar e essas metodologias e começou a dar certo".
Excerto 18 (Maia -FG1: L. 22 – 26)	"...quando eu passava para desenvolver um texto ninguém sabia nem por onde começar foi um desafio entanto pra mim trabalha com eles outras forma de linguagem"
Excerto 19 (Polaris -FG1: L. 37 – 47)	"Quando foi para sala de aula pela primeira vez, fez meu plano direitinho ao chegar na sala de aula me depare com rapazes e moças conhecidos meus, e na hora de falar sobre o assunto deu um branco que não consegui explicar nada. Comecei a me enrolar, para que não percebesse nada bolei uma dinâmica para aliviar a tenção e conseguir disfarçar. Antes não tinha muita experiência, depois que peguei uma turma de séries iniciais assim pude mostrar mostra para eles a maneira de aprender de forma divertida sem aquele estresse"
Excerto 20 (Mérope - MTG1: L. 33 – 37)	"Ler, contar histórias muitas vezes inventadas, buscando sempre incentiva os alunos a essas práticas, faziam com que eu mergulhasse nesse mundo das letras e seus mistérios, vivendo experiências que me acompanham até hoje"

Os modos de gerenciar as demandas produzidas pela atividade de trabalho em si são diversos e característicos de cada situação de trabalho em particular, mas é precisamente no início da profissão que esses processos de ressignificação ganham maior visibilidade, tanto pelas estratégias didáticas e pedagógicas mobilizadas, quanto pelos modos das subjetividades empreendidas numa linguagem sobre o trabalho. Entrar em uma sala de aula pela primeira vez e se deparar com *"rapazes e moças conhecidos",* conforme enunciado por Polaris-FG1, no excerto 19, não constitui um dado ao qual o professor tem acesso antecipadamente, mas o

contexto que se revela, por natureza infiel, o leva a mobilizar outros saberes, remodelar o programa de aula, criar estratégias e renormalizar o que anteriormente era dado como previsível.

Um dado importante nesse enunciado é o apelo às experiências como uma das condições de possibilidades desse processo, não somente as que vão se somando no percurso do trabalho, mas também as que são acumuladas e inscritas em uma tradição representativa do coletivo da profissão, conforme evidenciado no enunciado de Vegas-FG1 (excerto 17), sobre a importância de recorrer aos saberes de outros profissionais na tentativa de minimizar os impactos iniciais que o dia a dia da sala de aula produz: *"minha prima que é professora de língua portuguesa me falou algumas metodologia que poderia estar aplicando em sala de aula"*. As cenografias depreendidas nessas narrativas deixam entrever uma enunciadora que, quando se dirige ao professor formador do programa, faz projeções ao meio acadêmico como um todo. O desdobramento disso consubstancia-se em dirimir o abismo entre um saber produzido sobre o trabalho docente e um que é próprio das experiências do grupo, do qual não é possível ao docente abrir mão, pelo menos no início da profissão.

Ao narrar suas experiências docentes no ensino de língua portuguesa, as enunciadoras Polaris-FG1 e Mérope-MTG1 (excertos 19 e 20, respectivamente) nos fazem importantes esclarecimentos sobre a impossibilidade de pensar o trabalho sem o trabalhador, ao tempo em que demonstram que a recorrência às experiências do grupo constitui uma forma de dirimir a tensão entre saberes que elas precisam dominar. Sobre essa questão, Yves Schwartz (2010, p. 36) esclarece que "para compreender o trabalho, os saberes disciplinares são necessários, mas é com aqueles que trabalham que se validará conjuntamente o que se pode dizer da situação que eles vivem".

As necessidades e as dificuldades que o início e o percurso da profissão apresentam, colocam os professores diante de dilemas, uma dramática do uso de si novamente emerge. Esses corpos enunciantes investidos de valores e de uma história não se contentam em seguir regras. Em outras palavras, isso significa dizer que nada do que ocorre na atividade de trabalho é mecânico, porque, na visão de Dártora,

> é impossível e invivível para o ser humano seguir apenas o prescrito, não podemos admitir que qualquer atividade realizada por ele seja simples, nem que seja mera execução de regras pré-determinadas. Há vida neste corpo-si, que o leva a modificar, a transformar, a "desobedecer", a renormalizar. (DÁRTORA, 2013, p.10)

Levando em conta as considerações acima, notamos que a cena enunciativa do percurso narrado no excerto 18 faz referência ao início de uma profissão que, à semelhança de outras, coloca em evidência os desafios sobre os quais um(a) professor(a), que inicia seu trajeto no magistério sem formação acadêmica específica, está submetido(a). A narrativa autobiográfica, respectivamente de Maia-FG1 (anexo IV), coloca em evidência os desafios enfrentados no início de sua trajetória profissional: ministrando aulas de disciplinas muito diversas, passando por várias escolas, até o momento em que passa a cursar letas/português, através do PARFOR. A partir de então, começa a ministrar aulas sobre uma disciplina específica, dentro de um campo de especialidade e, principalmente, investida de um saber que, somado às suas experiências adquiridas, lhe permite arbitrar diante das instabilidades do meio. A tomada de decisão em utilizar com seus alunos *"outras forma de linguagem" (excerto 18, L. 26)*, conforme se observa em seu enunciado, não foi uma tarefa fácil nem por acaso, resultou de um longo processo de experiências que vieram se somando ao longo do tempo, e que, naquele momento, foram mobilizadas em face de uma necessidade que o trabalho docente produziu. Do mesmo modo, porém, considerando a trajetória particular de cada ator social, o excerto 20 vem reafirmar as tomadas de decisão, nas situações de sala de aula, como um ato singular investido de valores, dos quais a experiência tem uma relevância salutar.

Viver a experiência, nesse contexto, implica fazer escolhas, tomar decisões, reinventar a prática e a si mesmo diante de um aqui /agora singular e do que é dado como prescrição. Essa implicação do corpo na atividade de trabalho não se faz sem dramas, sem uma dialética, pois esta entidade é investida de valores, normas, crenças, julgamentos, que norteiam seus modos de arbitrar (criando, inventando e reinventando). Nesse sentido, conforme se observa no enunciado de Mérope-MTG1, não basta apenas ler ou contar histórias, normalmente constantes nos materiais didáticos disponíveis. Naquele momento era preciso "*contar histórias muitas vezes inventadas" (excerto 20, L. 20)*, porque essa prática (de contação de causos e histórias inventadas) faz parte do imaginário das comunidades ribeirinhas do contexto amazônico. Disso tudo reside uma constatação muito significativa na enunciação: o objeto de ensino da língua portuguesa, enquanto saber acadêmico, é um "*mistério*" que precisa ser desvendado em um movimento sempre constante e dinâmico.

Na ocasião da pesquisa (primeiro semestre de 2018), os documentos de referência curricular em vigência eram os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), dentre estes o PCN de língua portuguesa para séries iniciais do ensino fundamental (doravante PCN de LP). Na leitura desse documento em particular, um dos eixos de discussão propostos gira em torno do fracasso escolar atrelado às questões de leitura e escrita. O documento propõe uma reorientação

de foco daquilo que tradicionalmente norteou as práticas de ensino da língua portuguesa, o ensino de estruturas gramaticais desvinculadas das reais situações em que o texto circula, para as reflexões sobre seus “usos” nas diversas situações da atividade humana, materializadas em gêneros discursivos diversos. No que tange ao aspecto da leitura, o documento enfatiza:

> O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. (BRASIL, PCN de língua portuguesa, 1º e 2º ciclos, 1997, p. 42)

Na mesma página, ainda temos:

> Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, consequentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. (BRASIL, PCN de língua portuguesa, 1º e 2º ciclos, 1997, p. 42)

Levando em conta o exposto, entendemos que desenvolver nos alunos habilidades específicas de leitura, contar e recontar histórias não é um ato involuntário, mas uma escolha baseada em saberes e valores que antecedem os gestos docentes, tidos como prescrição no contexto em questão. Ademais, há que se considerar nessa conjuntura os níveis escolares em abrangência em uma sala de ensino multisseriada. No entanto, o modo de fazer é singular, porque trata-se de um corpo também singular implicado de história e valores.

- **Grupo da segunda graduação**

2ª Graduação

Excerto 21 (Tânia -FG2: L. 32 – 46)	"Nesse ano de 2013 sendo minha primeira experiência me deparei com um grande obstáculo que foi encontrar os alunos em uma série de 6º Ano sem ter o domínio da leitura e da escrita. (...) Sendo assim, procurava orientar a turma em ler o livro, os cartazes e outros materiais que eram confeccionado durantes as aulas" "Esse período foi muito gratificante para a minha vida profissional. Pois percebir que na prática não estamos só para ensinar, mas sim para aprender também com os alunos"
Excerto 22 (Altair -FG2: L. 26 – 39)	"... em 2016 fui convidada a trabalhar no 6º ano com a disciplina de língua portuguesa, Fiquei feliz e ao mesmo tempo tensa, mas aceitei o desafio. No início foi bem difícil, pois ainda não havia passado por muitas disciplinas do curso, então me senti meio perdida, porém com ajuda e estudos acerca dos conteúdos logo fui melhorando para dar aula com mais segurança"
Excerto 23 (Orion -FG2: L. 25 – 36)	"Em outra época fui convidada pela professora _____ para trabalhar na escola municipal de ensino fundamental Mirititeua no município de Moju com turmas multisseriadas, isso par mim fui um desafio muito grande, pois nunca tinha tido uma experiência com turmas seriadas, encontrei uma turma de 45 alunos, mas isso não fui obstáculo pra mim, procurei pessoas que tinham experiências com turmas seriadas"
Excerto 24 (Meissa - MTG2: L. 12 – 23)	"Com uma turma de jardim I e II na EMEF Ivens Rodrigues F. da Costa, com 20 crianças na sala, pode observa que é nessa face que as crianças venham cheio de vontade de aprender. É no campo da língua portuguesa se começa, a maneira de se trabalhar é muito legal, porque a gente ensina a escrever, a ler, a brincar com a gramática e torna personagem nas histórias de literatura que são lidos para eles"

Os excertos enunciativos demonstram uma prática discursiva atrelada ao movimento de um corpo dado às prescrições constitutivas da profissão e que não pode ser concebido como mero executor de tarefas, mas como aquele que está sempre se deparando com a necessidade de gerir as instabilidades que caracterizam as atividades emergentes no fazer docente. A atividade, neste contexto, é tomada no sentido ergológico, como atividade interna: "É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os 'outros'" (TRINQUET, 2020, p. 96, grifo do autor).

No caso dos alunos/professores em segunda graduação, a maneira de lidar com as imprevisibilidades que o contexto escolar produz, se faz de modo a refletir um entrelaçamento entre dois movimentos de regularidade enunciativa que se reafirmam pelos efeitos subjetivos

que a entrada lexical "*experiência*" torna possível nas autobiografias: 1) um primeiro efeito de sentido que a recorrência ao item lexical faz suscitar tem a ver com uma reação do corpo, no contexto real da atividade docente, em rejeitar modelos pré-estabelecidos de comportamentos que venham desfavorecer a possibilidade dos atores sociais reinterpretarem e ressingularizarem suas ações didáticas e pedagógicas diante de contextos de ensino heterogêneos e singulares; 2) um outro efeito de sentido que o item lexical provoca, sob determinadas condições de produção, é o que faz referência ao acúmulo de saberes sobre a docência disponíveis em uma memória coletiva, remetendo à autoridade de uma instância superior que assume um papel de hiperenunciador "experiencial"[35], ou seja, uma instância discursiva que dá unidade a uma comunidade discursiva, pelas representações de valores que compartilha incluindo seu *thesaurus* (Maingueneau, 2014). Dentre tais valores, ganha destaque a recorrência às experiências do outro como condição de êxito, principalmente no início da profissão.

No que tange ao primeiro movimento enunciativo, observemos os excertos 21 e 24. Ao enunciar que *"procurava orientar a turma em ler o livro, os cartazes e outros materiais que eram confeccionado durantes as aulas" (L. 32 – 46)*, numa tentativa de sanar o problema da leitura em uma turma de 6ª ano do ensino fundamental (EF), a enunciadora Tânia-FG2 (excerto 21) parece ser movida por um sentimento de recusa a uma prática recorrente na tradição escolar de que o LD e outros materiais didáticos, confeccionado no contexto da sala de aula, não são objetos de leitura, mas apenas suportes de materialização que serve ao propósito de alguma atividade escolar e que, portanto, não precisam ser encarados como uma prática de letramento[36].

O modo embreado com que o enunciado é proposto, tendo como centro dêitico o próprio enunciador "eu", reafirma uma necessidade de que o professor, seja de qual disciplina for, precisa assumir para si o compromisso de pensar as práticas escolares para além de modelos padronizados e amalgamados. Nesses quadros, as finalidades da leitura e da escrita se encerram no domínio da substância da língua, em contrapartida aos seus usos e formas multimodalizadas que se apresentam como necessidades de letramentos dos sujeitos no mundo atual. Esse tom de denúncia é observável pela preocupação que a enunciadora demonstra, em sua primeira experiência como docente nos anos finais do EF: *"Nesse ano de 2013 sendo minha primeira experiência me deparei com um grande obstáculo que foi encontrar os alunos em uma série de*

---

[35] Termo proposto por nós para dar conta do conjunto das experiências que um determinado campo de atividade produz e que se tornam regulares, pela maneira como refletem um posicionamento de uma entidade superior, conforme proposto por Maingueneau (2014), representativa do conjunto de uma comunidade discursiva.

[36] Letramento, neste contexto, pode ser entendido, segundo Rojo (2009), como um modo de reconhecer os variados usos e formas, valorizadas ou não, da escrita e da leitura em contextos também heterogêneos da vida social.

6º Ano sem ter o domínio da leitura e da escrita" (L. 32 – 46). O primeiro contato com as condições reais da profissão é marcado por muitas questões desafiadoras, dentre as quais uma merece destaque nesse ínterim: a de dar visibilidade aos desafios historicamente não superados sobre o aprendizado inicial da escrita e o desenvolvimento da leitura, a qual o professor precisa estar atento.

Um outro modo de demonstrar a experiência como uma forma de rejeição ao que é pensado antecipadamente sobre a profissão docente está explícito no excerto 24, no trajeto profissional de Meissa -MTG2. Ao narrar sobre o início de sua experiência no magistério da educação básica em turma de jardim I e II, a enunciadora chama atenção para o fato de que "...*é nessa face que as crianças venham cheio de vontade de aprender*" (L. 12 – 23). Evidencia-se nessa fala a reflexividade enunciativa (MAINGUENEAU, 2013), no momento em que a enunciadora demonstra um modo de habitar no texto, afirmando um posicionamento no qual acredita no momento da enunciação. Essa posição é expressa por meio de uma modalidade assertiva, válida pelas marcas de pessoa, tempo e modo ligadas ao verbo, em que a fala demonstrada não apenas faz uma constatação, mas uma tentativa de afirmar um certo posicionamento discursivo frente a uma tradição de ensino que legitima suas ações didáticas e pedagógicas de ensino da língua materna, unicamente na gramática normativa.

Ao se colocar como centro dêitico do processo enunciativo, ressignificando e ressingularizando a atividade docente, conforme observado no enunciado logo em seguida: "*a gente ensina a escrever, a ler, a brincar com a gramática e torna personagem nas histórias de literatura que são lidos para eles*" (excerto 24), a cena enunciativa demonstra não só um corpo enunciativo, revelado por um *ethos* dinâmico, que se opõe a modelos de ensino padronizados, prontos e acabados, mas nos faz compreender que é impossível pensar o trabalho sem o protagonismo de uma racionalidade enigmática. Trata-se, como dizemos em ergologia, de uma instância que tende a gerir o distanciamento entre o dado como previsível e as realizações singulares por um corpo em movimento.

Outro dado interessante que observamos é o entrelaçamento desse movimento enunciativo ao plano de ensino da disciplina de estágio da turma de letras do PARFOR da UFPA, objeto deste estudo. Nele fica evidente a necessidade de transformar esse componente curricular em uma oportunidade, ao futuro professor (em formação inicial ou continuada), de reflexão sobre a ação e a busca de alternativas de compreensão da realidade na qual incide sua atividade de trabalho, conforme se pode observar no subitem *a)*, do subtópico *2.2*. que trata sobre os objetivos específicos da disciplina: *"construir o conceito de professor-pesquisador dentro do próprio contexto de ensino-aprendizagem"* (anexo II). Isso só é imaginável, segundo

Ghedin, Oliveira & Almeida (2015), por um modelo de formação que dê oportunidade de pensar o estágio por sua natureza ontológica, de construção de identidades profissionais, o que só se torna possível por um modelo de desenvolvimento que aconteça por meio de processos de pesquisa, conforme as palavras dos próprios autores:

> O ensino que se dá pela prática, tão importante para o aprendizado da profissão no processo de seu contato com a realidade imediata dos problemas cotidianos que enfrenta o profissional, pela cultura das escolas e pelo contexto mundial em que nos encontramos, tem se mostrado instrumento insuficiente para que o professor dê conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no espaço escolar. O próprio contexto tem demonstrado que um profissional apenas tecnicamente competente não tem dado conta de pensar significativamente os problemas próprios da profissão do professor (GHEDIN, OLIVEIRA & ALMEIDA, 2015, P. 38).

Em relação ao segundo movimento enunciativo, constatado por ocasião dos efeitos discursivos do item lexical "*experiência*", este se revela pela presença de uma instância superior que assume um papel de hiperenunciador experiencial, como afirmado anteriormente. Neste caso, os excertos 22 e 23, são ilustrativos desse modelo de representação.

Dadas as condições de produção em que cada trajeto profissional recorre aos saberes acumulados e disponíveis numa memória coletiva, como condição de êxito na profissão, seja no processo inicial ou pela necessidade de inserção em outro nível de ensino, há a necessidade de legitimar um discurso sobre a prática docente por uma instância superior unificadora. Esta não abarca todos os valores de um grupo, mas aqueles que se agregam às experiências humanas de dada atividade de trabalho. Ganha relevância, nesse aspecto, a existência do *thesaurus* e do interdiscurso, sobre os quais se atesta a existência de um hiperenunciador experiencial, "cuja autoridade garante menos a verdade do enunciado – no sentido estrito de uma adequação a um estado de coisa do mundo - e mais sua validade, sua adequação aos valores, aos fundamentos de uma coletividade" (MAINGUENEAU, 2014, p. 70).

O excerto 22, como podemos observar, retrata a dificuldade enfrentada pela enunciadora Altair -FG2, ao assumir a responsabilidade por uma disciplina específica do currículo escolar (língua portuguesa) em um outro nível de ensino (anos finais do EF): *"me senti meio perdida, porém <u>com ajuda</u> e estudos acerca dos conteúdos logo fui melhorando para dar aula com mais segurança"(26 – 39)*. Conforme observa Maingueneau, sobre o papel do hiperenunciador, pedir "ajuda" é um enunciado que garante menos a verdade do que sua validade. Contar com a ajuda do outro como condição de sucesso, remete a um discurso de fragilidade, que precisa ser confirmado na realidade, na formação docente, conforme atesta Ghedin, Oliveira & Almeida (2015),

> Parece-nos que um dos problemas que impedem as mudanças significativas na educação tem sido uma prática, uma cultura e um *habitus* assumido pelos professores. Quando o novo professor chega à escola como estagiário ou como profissional recém-concursado e/ou formado, não consegue instituir as práticas inovadoras na escola e logo se rende a essa cultura escolar (GHEDIN, OLIVEIRA & ALMEIDA, 2015, P. 38).

Como podemos observar, não se trata de ser mais ou menos capaz, ou criativo, na prática docente. Ocorre que, tomar posicionamento dentro de um campo discursivo, em que as experiências acumuladas, que unificam a coletividade por uma instância subjetiva dominante, é muito difícil e obriga o profissional a aderir ao que os autores chamam de "cultura escolar". O excerto 23 caminha também na direção de validar essa presença enunciativa. Ao narrar sobre sua primeira experiência de trabalho na modalidade da multissérie, mesmo com uma carga de experiência somada, a enunciadora Orion -FG2 demonstra a necessidade de buscar apoio em outras pessoas: *"procurei pessoas que tinham experiências com turmas seriadas" (25 – 36)*. A forma embreada, novamente, com que encena sua fala, tendo como centro dêitico o enunciador "*eu*" e a forma verbal embreada "*procurei*", remontando ao contexto da enunciação, constitui uma forma de dizer na qual a predominância do "eu" nessas condições tem valor plural. O enunciado não remete somente ao enunciador, mas ao conjunto da coletividade que, por ocasião, precisa vivenciar a experiência docente em suas condições reais de realização. Estas, são sempre novas e desafiadoras, desse ponto surge a necessidade de dar visibilidade a esse movimento sempre no plural: "*experiências*", as quais a atividade produz sempre aderente a um aqui/agora concreto.

4 A propósito de um *ethos* da profissão docente

Neste subcapítulo, propomo-nos a depreender, a partir das cenografias engendradas nos memoriais autobiográficos de formação profissional em análise, as evidências de um *ethos* profissional de professores em serviço na educação básica e em processo de formação continuada no PARFRO/UFPA, em uma turma de Letras – português. O percurso demanda alguns direcionamentos que precisam ser detalhados, de modo a favorecer uma compreensão ampla de todo processo.

Primeiramente, o objetivo em se compreender um *ethos* profissional não se assenta na análise do percurso profissional de um único ator social, do qual poderíamos depreender um conjunto de representações enunciativas e associá-las ao todo da profissão, mas do coletivo de

professores e professoras que integram uma mesma comunidade discursiva e compartilham de valores e saberes sobre a profissão. Ainda que estejamos diante de sujeitos heterogêneos, cujos posicionamentos em um campo discursivo sejam decisivos à construção de suas identidades subjetivas, estas, porém, não se assentam no vazio, porque resultam do entrelaçamento do agir humano no trabalho em dado contexto sócio-histórico e do atravessamento que os assemelham por serem singulares e não únicos.

Desta forma, seguiremos o mesmo critério utilizado nos subcapítulos precedentes, apontados as regularidades enunciativas presentes em cada grupo de formação (1ª graduação e 2ªgraduação), pela análise de excertos dos memoriais autobiográficos de cada enunciador, divididos em conjuntos de quatro fragmentos.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao fato de que o gênero em estudo é monologal e apresenta um quadro restritivo mais ou menos estável, por fazer parte de um grupo, segundo Maingueneau (2013), de gêneros instituídos sobre práticas discursivas sócio-historicamente identificáveis. Isso significa dizer que a possibilidade de depreensão de um *ethos* identificável é ampla, em face de um certo domínio que o enunciador teria sobre a encenação da fala, baseando-se "na recorrência de traços proeminentes e em harmonia com o conteúdo de seu enunciado" (MAINGUENEAU, 2020, p. 26), e ao mesmo tempo paradoxal, pelo dinamismo instituído no ato da enunciação. Dito isso, passemos aos desdobramentos da análise, a seguir.

4.1 De um *ethos* pré-discursivo a um *ethos* efetivo

A noção de *ethos* adotada neste estudo ancora-se numa perspectiva enunciativo-discursiva, fato que implica pensar em uma relação inextricável entre o *ethos* e o plano da enunciação. O que não significa que sinalizações enunciativas, verbalmente explícitas na materialidade do texto sobre a identidade de um enunciador (seu *ethos* dito), sejam tomadas em desvantagem ao modo constitutivo como essa mesma identidade enunciativa possa ser aprendida na sua relação com a cena enunciativa (seu *ethos* mostrado). Trata-se de uma questão de alteridade e conforme nos lembra Maingueneau (1997), "*é preciso pensar, desde o início, a identidade como uma maneira de organizar a relação com o que se imagina, indevidamente exterior*" (MAINGUENEAU, 1997, p. 75, grifo do autor).

Tais posicionamentos precisam levar em consideração, ainda, a dinâmica e a diversidade das situações de comunicação verbal, nas quais estereótipos e representações prévias são compartilhadas por uma comunidade discursiva, além de que, segundo o mesmo autor, "o simples fato de um texto resultar de um tipo, de um gênero de discurso e de determinado

posicionamento ideológico induz expectativas em termos de *ethos* (MAINGUENEAU, 2020, p. 12). Assim, conforme mencionado no capítulo II (ver figura 1), o *ethos* efetivo de um enunciador resulta da interação entre o conjunto das representações compartilhadas previamente ao ato de enunciação (denominado *ethos* pré-discursivo) e seu *ethos* discursivo (mostrado e dito no plano enunciativo). Vejamos, em cada grupo de formação, as possíveis formas de encadeamento dessas noções na construção de um *ethos* efetivo da profissão docente.

- **Grupo da primeira graduação**

	1ª Graduação
Excerto 25 (Vegas -FG1: L. 66 – 80)	"No decorrer desses anos eu sabia que precisava ir mas além minha prima que é professora de língua portuguesa me pedia para substituí-la na turma dela no fundamental maior eu tinha dificuldades em dominar alguns conteúdos. No ano de 2015 me escrevir para cursar língua portuguesa no parfor e foi aprovada. Ao cursar essa licenciatura meus conhecimentos foram se aprimorando e já consigo dominar os conteúdos que antes não conseguia".
Excerto 26 (Maia -FG1: L. 30 – 39)	"Portanto, acho que nós professores devemos se preocupar mais em repassar essas ideias inovadoras para nossos alunos e trabalhando desde as séries iniciais fazendo leitura de textos visuais, produção de texto, escrita entre outros para que elas não venha encontrar dificuldade no futuro. Depois que entrei para o curso passei a rever meus conceitos e meus métodos de ensino "
Excerto 27 (Polaris -FG1: L. 47 – 58)	"Antes não tinha muita experiência, depois que peguei uma turma de séries iniciais assim pude mostra pra eles a maneira de apender de forma divertida sem aquele estresse. Após, engressar no curso de letras gostei mas ainda, pois muitos conhecimentos vem se aprimorando mais ainda, principalmente na produção e compreensão de texto"
Excerto 28 (Mérope - MTG1: L. 15 – 22)	"Nessa turma vivi situações inusitadas com o linguajar daquele lugar. Crianças de 04 a 10 anos que traziam do ambiente familiar suas maneiras próprias de falar, de se expressar. Foi então que eu percebi que a língua portuguesa não era só normas gramaticais o que fui concretizar minha certeza quando fui cursar letras no ano de 2016"

Quando se faz referência à formação de professores em serviço na educação básica, especificamente a oferecida pelo PARFOR, no contexto do interior da Amazônia, emerge o

imaginário de um coletivo, cujas oportunidades de ingresso e permanência na carreira do magistério se erigiu por via de um percurso em que o processo de democratização do nosso ensino público se mostra, historicamente, fragmentado e vulnerável. O reflexo disso, como observado nos indicadores do Educasenso de 2007 (ver capítulo 1), são profissionais, que por algum motivo (sobrecarga de trabalho, falta de tempo/oportunidade ou mesmo motivação), atuam ao acaso das condições pré-estabelecidos e desejáveis pelos dispositivos legais em vigência. Neste sentido, os estudos de Nascimento e Ponte (2017) fazem importante reflexão sobre o programa e as demandas que atende:

> O PARFOR veio suprir a necessidade de formação de professores nos municípios dos interiores dos estados do Brasil, onde havia um estrangulamento na possibilidade desses professores terem acesso a um curso superior, dada as dificuldades de tempo e espaço, no sentido da formação superior se encontrar basicamente nas capitais ou em municípios mais relevantes política e economicamente. (NASCIMENTO & PONTE, 2017, 125).

Em decorrência dessas questões, enraizadas e compartilhadas por uma comunidade discursiva, pelo menos duas expectativas sobre o imaginário da profissão, nesse contexto, circulam e se colocam, previamente, como condição quando o objetivo é delinear o *ethos* efetivo do professor em formação continuada no PARFOR. A primeira expectativa diz respeito à uma certa *falta de motivação, da qual deriva uma certa acomodação pela busca de novos saberes*. Em outros termos, por não haverem ingressado no magistério com formação em nível superior na área de atuação, o professor é visto como um indivíduo acomodado e isso gera, consequentemente, falta de motivação pela busca de qualificação no âmbito da profissão. A segunda expectativa, decorrente da primeira, faz referência a um certo *tradicionalismo implícito, tangenciado sobre o objeto de ensino e nos gestos didáticos e pedagógicos*. Dito de outro modo, por não terem uma formação específica no campo de atuação, os professores buscam apoio teórico e metodológico em práticas tradicionais pouco prestigiadas, atualmente, o que não soa favorável em um campo de atividade no qual a pesquisa tem um papel essencial.

Para dar contornos mais concretos às projeções engendradas, na construção de um *ethos* efetivo, não basta o enunciador dizer ou mostrar que diz, é necessário que haja adesão dos coenunciadores ao mundo evocado em seus percursos profissionais e umas das maneiras com que isso se mostra produtivo é pelo alinhamento entre um *ethos* dito (quando fala explicitamente de si) e um *ethos* mostrado (inscrito no discurso por uma maneira de dizer e se apresentar). Em todos os recortes demonstrados nos excertos 25 a 28, os papéis discursivos e os estatutos extradiscursivos demonstram esse alinhamento, de modo que quem fala habita, ao mesmo

tempo, o corpo imaginário do enunciador, ao tempo que faz figurar o ser do mundo: parte de um coletivo.

Apesar das restrições impostas pela cena genética, dando visibilidade ao percurso da profissão, a prevalência dos embreantes de pessoa agrega às cenas enunciativas um tom mais ou menos incisivo, de comprometimento do sujeito com seu agir laboral. No excerto 25, por exemplo, referente ao percurso profissional de Vegas -FG1, a enunciadora fala de si mesma, quando reconhece que "*No decorrer desses anos eu sabia que precisava ir mas além*" (L. 66 - 80). Do mesmo modo, no excerto 26, referente ao percurso profissional da enunciadora Maia - FG1, "*nós professores devemos se preocupar mais em repassar essas ideias inovadoras para nossos alunos e trabalhando desde as séries iniciais fazendo leitura de textos visuais, produção de texto, escrita entre outros...*" (L. 30 - 39). Fica evidenciado que falar de si é se fazer mostrar por marcas linguísticas no fio do discurso e em ambos os fragmentos esse procedimento é visivelmente apreendido pelos embreantes de primeira pessoa do discurso: "*eu"* (no caso de Vegas -FG1) e "*nós"* (no caso de Maia - FG1). Neste contexto, o alinhamento entre *ethos* dito e mostrado, de certa forma, reforça que não existe percurso profissional sem o agir do trabalhador e, mais ainda, sem o lugar e o momento histórico que o constitui. Depreende-se disso que aquele que enuncia é o próprio sujeito que assume um estatuto pragmático no dia a dia da profissão, coerente com aquilo que diz e faz. Mas esse modo de incorporação não é aleatório, porque joga com os estereótipos e as representações prévias com que o professor lida continuamente, como dito anteriormente no decurso de seu trajeto profissional, os quais busca desconstruir, ou pelo menos neutralizar.

"*Ir mas além"* (Vegas -FG1) e "*repassar essas ideias inovadoras"* (Maia - FG1) representa um movimento discursivo, também, de quem quer demonstrar um certo conflito existente, no contexto dado, sobre um certo tradicionalismo implícito associado ao comodismo que isso pode transparecer. Além de que, o alinhamento, neste caso, entre quem fala e quem assume posicionamento no campo discurso, se revela por uma cenografia de fala, segundo a qual a ausência de formação e, possivelmente, as demandas que isso pode implicar nas situações didáticas e pedagógica de ensino estão intimamente ligadas às políticas que o Estado implementa nesse setor de atividade e não simplesmente ao descaso do professor. É o que se pode constatar nos enunciados sublinhados, ainda referentes aos excertos 25 a 28: no caso da enunciadora Vegas- FG1, que reafirma seu posicionamento por meio de um embreante temporal: "*No ano de 2015 me escrevir para cursar língua portuguesa no parfor e foi aprovada*" (L. 66 – 80). Importa saber que a remissão ao tempo da enunciação não é por acaso, pois quando associada ao centro dêitico do processo enunciativo, preenchido pelo embreante

de primeira pessoa (eu), obriga o coenunciador do processo discursivo a olhar para essa profissional com um senso crítico, pois o *ethos* efetivo demonstrado joga com as representações previamente estabelecidas e em conflito no campo do trabalho e uma delas é a de o que o professor em serviço não busca novos saberes porque é acomodado ou desmotivado.

Em relação às enunciadoras Maia-FG1 e Polaris -FG1, os modos pelos quais reafirmam seus posicionamentos são semelhantes e se fazem por constatações de que a presença do embreante de primeira pessoa (eu), embora em elipse, reforça o papel extradiscursivo no plano enunciativo: "*Depois que [eu] entrei para o curso passei a rever meus conceitos e meus métodos de ensino*" (*Maia - FG1, L. 30 – 39*) e "*Após, [eu] engressar no curso de letras [eu] gostei mas ainda, pois muitos conhecimentos vem se aprimorando mais ainda, principalmente na produção e compreensão de texto*" (*Polaris -FG1, L. 47 – 58*). Aqui, as enunciadoras jogam com as representações prévias sobre o modo como lidam com seu objeto de ensino e as mudanças didáticas e pedagógicas que o campo produz. Quando dizem, e ao mesmo tempo mostram que dizem, elas fazem emergir um *ethos* dinâmico da profissão, que, dadas as oportunidades e respeitadas as especificidades do campo de trabalho, não vê problemas em reorientar seus gestos de ensino, frentes às mudanças empreendidas no conjunta da profissão. Isso se justifica porque estas não deixam de estar submissas a modelos e projetos educacionais vigentes em dada circunstância sócio-histórica.

Ao vivenciar situações inusitadas, por ocasião de seu ingresso no magistério da educação básica em turmas multisseriadas, a enunciadora Mérope -MTG1, nos faz refletir sobre os efeitos dos avanços das pesquisas acadêmicas sobre o campo do ensino-aprendizagem da língua materna, nas últimas décadas, ao dar ênfase sobre a diversidade de usos linguísticos por seus falantes, mas principalmente por reconhecer que "*a língua portuguesa não era só normas gramaticais*" (L. 15 – 22). Em outras palavras,

> Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, consequentemente, se decide (...) dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos (...). (ANTUNES, 2003, p. 39)

A despeito disso, considerando os apontamentos da autora acima, é possível dizer que a escolha de uma ou de outra concepção traz consigo implicações significativas, tanto do ponto de vista teórico quanto didático-pedagógico e que acompanhar os processos de evolução epistemológicos de dado campo de atuação é uma das condições necessárias à profissão.

O tom evocado em ambos os excertos analisados faz emergir evidências de um *ethos* perseverante, pois conforme mencionado no capítulo 1, deste estudo, e isso se atesta também

nos estudos de Nascimento e Ponte (2017). Segundo os autores, o problema da formação de professores no Brasil é histórico, portanto,

> envolve um conjunto de dimensões que se articulam no que tange os aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos e educacionais, logo entende-se que é uma tarefa complexa e que exige um compromisso social que deve estar pautado em valores humanos e no projeto educativo do país, com vistas a favorecer uma educação de qualidade. (NASCIMENTO & PONTE, 2017, 121).

A consequência da existência de um corpo coletivo deflagrado pelas controvérsias de uma conjuntura fragilizada, se olhado pelo inverso da lente, é também a história da existência de um modo de resistência que se reinventa de tempo em tempo.

Se observamos o contexto sócio-histórico da pesquisa, do total de professores atuantes na educação básica no estado do Pará, no ano de 2007, apenas 10% desempenhavam as funções com formação inicial adequada. Esses dados são interpretativos, evidentemente, pelo entrelaçamento histórico que carregam, sobrea a problemática da formação docente, em nosso contexto, e remonta, no dizer de Souza (2014) à lei nº 5.692 (Brasil, 1971). Esta amparava o ingresso de professores leigos na rede pública de ensino, "em virtude da insuficiência de professores devidamente habilitados para o exercício da docência em algumas regiões" (SOUZA, 2014, p. 636). No entanto, não se pode negar a importância desses docentes, porque eles demonstram o ser histórico que vive e acompanha as fragilidades do processo educacional de seu entorno, colocando-se, ao mesmo tempo, como condutor de mudanças.

- **Grupo da segunda graduação**

	2ª Graduação
Excerto 29 (Tânia -FG2: L. 59 – 63)	"Esse período foi muito gratificante para a minha vida profissional. Pois percebi que na prática não estamos só para ensinar, mas sim para aprender também com os alunos".
Excerto 30 (Altair -FG2: L. 56 – 64)	"Hoje estamos na 5ª etapa do curso, e já vem sendo muito válido, pois o curso não ensina somente a trabalhar com a gramática, mas com a linguagens, com as diferenças sociais, econômicas e principalmente culturais".
Excerto 31 (Orion -FG2: L. 25 – 36)	"Continuei me qualificando e terminei em 2015 pedagogia e no mesmo ano engressei no curso de letras, atualmente tive uma outra oportunidade, fui convidada a trabalhar no ensino fundamental maior ou seja de 6º ao 9º ano na escola municipal de ensino infantil e fundamental Inviral...".

Excerto 32 (Meissa - MTG2: L. 35 – 38)	"Enfim é bastante trabalhoso, mas fico feliz e agradecida com resultados final das crianças, são momentos únicos de aprendizagem passamos juntos".

Conforme demonstrado, nos excertos enunciativos dos trajetos profissionais dos professores em primeira graduação, a implicação de um *ethos* pré-discursivo tem papel bastante significativo na depreensão de um *ethos* efetivo que o professor em formação continuada no PARFOR busca demonstrar, porque demanda a reelaboração dos estereótipos desfavoráveis que, historicamente, têm se propagado sobre a identidade subjetivas desses sujeitos que ora se apresenta como acomodado, desmotivado; ora como enraizado à modelos de ensino tradicional e defasado. No caso do professor em segunda graduação, o modo como busca reconstruir a imagem prestigiosa de sua identidade, por um *ethos* eficaz, pode ser depreendida por cenografias de fala bastante incisivas, nas quais o enunciador se encontra implicado, tanto com o conteúdo quanto com o modo de dizer e disso decorre um certo apelo, pelo processo de incorporação, ao *ethos* mostrado em função do *ethos* dito, embora ambos coexistam nas cenas mobilizadas.

Dentre as representações construídas, antecipadamente ao ato enunciativo, sobre o imaginário da profissão docente, pelos docentes em segunda graduação, uma se faz proeminente, em decorrência dos posicionamentos assumidos pelos atores sociais em suas trajetórias autobiográficas: *a que faz referência ao lugar de professor como detentor e condutor de saberes incontestáveis*, portanto, aquele que tem autoridade para ensinar. Os excertos 29 e 32, respectivamente referentes aos percursos autobiográficos de Tânia-FG2 e Meissa-MTG2, nos convidam a pensar justamente sobre esse papel autoritário que, tradicionalmente, se tem atribuído aos gestos do professor que ingressa no magistério sem formação acadêmica ou que tendo uma formação, não atua em seu campo específico, e por isso se apega a modelos e concepções de ensino tradicionais, como uma forma de atenuar os impactos e as infidelidades do dia a dia da sala de aula, mas também, demonstrar pertencimento a um coletivo que vive tais instabilidades historicamente.

Entretanto, quando reafirmam que "*na prática não estamos só para ensinar, mas sim para aprender também com os alunos*" (Tânia-FG2) e que os momentos de confrontos com a profissão *"são momentos únicos de aprendizagem passamos juntos"* (Meissa-MTG2), as enunciadores fazem remissão a um aqui e agora, na cena enunciativa, em que a atividade docente, assim como outra atividade humana qualquer, não se concretiza pela imposição de um

saber (neste caso um saber acadêmico) a outrem despido de valores, mas pelo reconhecimento de que "ensinar não é entregar uma mercadoria a um indigente intelectual, mas sim entrar em diálogo com ele, engajar-se numa 'atividade', no sentido ergológico" (DURRIVE, 2002, p. 25, grifo do autor).

Os posicionamentos assumidos colocam em evidência a problemática de um saber de referência, bastante debatida no âmbito das ciências da educação e nas didáticas aplicadas[37] aos campos específicos das disciplinas escolares, no sentido de demonstrar que a produção do conhecimento, no âmbito da educação formal, não constitui um processo unilateral, de mão única, no dizer de Freire (1987, p. 33) "dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber". Ao contrário da ideia defendida pelo senso comum, produzir conhecimento demanda a necessidade de uma ação recíproca entre aqueles que se colocam como condutores do processo de ensino-aprendizagem e os protagonistas que a este processo se somam, com seus corpos solicitados aqui e agora, seus anseios, aspirações históricas, ideológicas e culturais.

Nestes termos, nos diria Schwartz (2010), estaríamos diante de um processo de desconforto intelectual[38], porque todo agir humano implica uma atividade, um debate sobre normas e valores, cuja impossibilidade de antecipação, na atividade educativa, é frustrante, por não serem seres estáticos, estáveis ou a-históricos. Isso nos leva a crer, por essa declinação ergológica, que assim como o educador, o educando também tem um ponto de vista que lhe é próprio. Levar isso em consideração significa pensar que o ensino não se faz por transferência ou depósito de saberes, mas por meio de interações reciprocas, trocas de experiências em que a cada um é dada a oportunidade de se expressar, construir e reconstruir conhecimento com o outro e a partir do outro. A propósito dessa questão, Durrive (2002), ainda, argumenta que:

> Se eu considero, enquanto formador, que meus interlocutores estão 'em atividade' no sentido ergológico do termo, isto é, que estão engajados, como seres vivos, num processo permanente de renormalização, gerador de pontos de vista, posso dificilmente contornar esses pontos de vista, fazer como se não existissem. (DURRIVE, 2002, p. 24, grifo do autor)

---

[37] Para um aprofundamento sobre o tema, consultar o texto de Régine Delamotte-Logrand, 2002, sobre *"A profissão do professor: relações com os saberes, diálogo e colocação em palavras"*.

[38] O desconforto intelectual pode ser entendido, na visão de Schwartz (2016), como uma atitude, um agir diante de um mundo que não se atesta pela estabilidade entre saberes antecipáveis e as normas e valores em jogo nas situações de atividade, isto porque há um debate permanente entre esses polos, caracterizado pela perturbação que este encontro provoca em nossos saberes constituídos e em nossas experiências de trabalho, neste sentido, o desconforto intelectual se traduz pelo pensamento fragilizado, posto em dificuldade, pela impossibilidade de antecipar o agir de uma coletividade, mas que compreende, ao mesmo tempo, a possibilidade deste coletivo existir em sua singularidade.

Levando em conta as palavras do autor, vemos que o ponto de vista demanda de um processo de renormalização, produzido pelo agir humano em atividade, seja ela qual for, e levá-lo em consideração, no contexto do ensino formal, implica pensar a construção de conhecimento como fundamentado na singularidade de cada um. Esta é evidenciada nos *momentos únicos*, conforme enuncia Meissa-MTG2, dos quais um debate de normas e valores emerge como condição do vivível.

Colocar-se, também, como sujeito da aprendizagem, conforme demonstrado nos excertos enunciativos 29 e 32 (referentes às enunciadoras Tania-FG2 e Meissa-MTG2, respectivamente), denota um modo de reelaboração de uma identidade que joga com os imaginários desfavoráveis de uma profissão, do professor como centro do conhecimento, porém este não constitui a única maneira de se mostrar persistente. Além disso, a referência ao processo formativo por via do PARFOR, demanda a reelaboração de um lugar e de uma voz associada à dimensão experiencial de um corpo imaginário que não se permite alienado, submisso a um estado de coisas. Com efeito, nesse jogo de representações, o acesso ao curso superior se apresenta como umas das condições de ressignificação desse lugar. Os excertos enunciativos 30 e 31, respectivamente às enunciadoras Altair-FG2 e Orion-FG-2, figuram movimentos enunciativos que demonstram esses entrelaçamentos. Ao reconhecer que *"o curso não ensina somente a trabalhar com a gramática, mas com a linguagens, com as diferenças sociais, econômicas e principalmente culturais"* (Altair-FG2), a enunciadora faz transparecer um certo tradicionalismo implícito, recorrente sobre o ensino da língua, derivado da primazia dada às suas estruturas gramaticais. Tal posicionamento faz circular, ao mesmo tempo, o discurso de que mudanças nesse aspecto não se operam pela vontade individual de um professor, mas por processos formativos em que à pesquisa e ao conhecimento produzido, tomando a própria atividade como objeto de estudo, sejam dadas as oportunidades, como o que ora se apresenta pelo ingresso no Programa.

Em níveis mais particulares, o operador argumentativo "*mas"*, nessa circunstância, demonstra a importância desse momento. Momento de reflexão que remete, ainda, segundo Kumaravadivelu (2016), aos modos pelos quais determinadas formas de poder, sustentadas por ideologias dominantes, operam na sociedade, e nesse ínterim a linguagem assume protagonismo importante de reflexão.

Um outro modo de olhar esse entrelaçamento perpassa pelo sistema não embreado com o qual a enunciadora remete ao contexto de formação que o curso proporciona. Ainda que esteja falando de seu trajeto profissional, o lugar delimitado no plano da enunciação não é exclusivo dela, mas pode ser o lugar de qualquer sujeito que busque, pela formação acadêmica, um espaço

de reconhecimento, pois conforme nos orienta Maingueneau (2013, o. 143), “trata-se de um presente subtraído do tempo”, em que se busca a validade de um fato fora da oposição passado/presente/futuro. Em outros termos, dizer que *“o curso não ensina somente a trabalhar com a gramática, mas com a linguagens...”* (Altair-FG2), constitui uma forma de generalização, uma constatação que pode ser atestada independentemente de um contexto específico, como o apresentado pela enunciadora, que é professora e, ao mesmo tempo, aluna do PARFOR.

Pelo exame de todos os excertos enunciativos, depreendemos predicados favoráveis referentes às experiências do corpo do enunciador no percurso da profissão, dentre estes, a recorrência à ascensão na carreira através da formação inicial em nível superior demanda um olhar mais atento, pois revela uma forma de incorporação dos coenunciadores pelos valores referentes ao mundo ético do qual compartilham. Ao professor em segunda graduação, a possibilidade de uma outra licenciatura no currículo significa a oportunidade de circular entre outros níveis de ensino (anos finais do EF ou educação de jovens e adultos, por exemplo) e, possivelmente, atenuar as contradições sobre fragilidades de sua identidade, como demonstrado no excerto 30, referente ao trajeto profissional de Orion-FG2. Após mencionar que, mesmo diante dos obstáculos enfrentados em sua carreira no magistério, a busca pela qualificação sempre foi uma prioridade e o ingresso no curso de letras pelo PARFOR teve um peso significativo nesse processo, a enunciadora afirma: “*atualmente tive uma outra oportunidade, fui convidada a trabalhar no ensino fundamental maior ou seja de 6º ao 9º ano*” (Orion-FG2).

Levando em conta os dados analisados, sabemos que falar de si, assumir posicionamentos e jogar com os estereótipos que deflagram o percurso de trabalho de um profissional também impõem ao enunciador a reconfiguração do lugar por intermédio do discurso, ainda que este constitua um ato transgressivo. Isso se dá, pois: “ao enunciar, eu me concedo um certo lugar e “atribuo um-lugar complementar ao outro”, peço-lhe que se mantenha nele e que “reconheça que sou exatamente aquele que fala de meu lugar”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 31-32, grifos do autor).

Outrossim, os movimentos enunciativos delineadores dos percursos e as cenografias demonstradas nas análises reforçam a premissa, segundo Maingueneau (2020), de que a categoria de *ethos*, na perspectiva a qual assumimos, é dinâmica, porque envolve procedimentos discursivos muito diversos, desde a mobilização do registro aos modos de inscrição no plano da enunciação, no sentido de levar os coenunciadores a se identificarem aos posicionamentos construídos nas cenografias engendradas. Não está em jogo, em restrito, a história linear dos atores sociais no magistério da educação básica ou as representações imaginárias sobre a

realidade que contorna suas práticas pedagógicas, escolhas metodológicas ou instrumentos de avaliação. O desafio é compreender esses “percursos profissionais” como um acontecimento discursivo e singular; um espaço de subjetividade, cujas identidades se revelam por escolhas assumidas pelo corpo do enunciador em uma trajetória que vai além dos aspectos empíricos da vida narrada. Nesse sentido, as condições sócio-históricas de produção do discurso, sobre as quais a cena da enunciação institui-se como uma tentativa de dar conta da subjetividade que atravessa o plano enunciativo, e a complexidade que envolve a atividade de trabalho, constituem os caminhos norteadores na construção de um *ethos* efetivo desta profissão.

As análises demonstraram, ainda, que essa dinamicidade reflete posicionamentos, historicamente constituídos, de um corpo que, em face das fragilidades da profissão, se reinventa e se mostra obstinado, tanto em sua fala, quanto em sua corporalidade. Esse dado nos leva a defender, neste subtópico, a predominância de um *ethos* de resistência, que se inscreve nas trajetórias autobiográficas dos professores do PARFOR, ora por um tom valorizante com o qual os enunciadores recorrem aos saberes instituídos do magistério, reafirmando seu agir como atividade de trabalho; ora pelo reconhecimento da profissão como instância produtora de conhecimento decorrente da própria atividade de trabalho, experienciada dia a dia, tempo em tempo. Tais desdobramentos se fazem depreender, neste contexto, pela relação entre linguagem e trabalho, em sentido ergológico e discursivo, entre o fazer e o dizer.

Considerações Finais

Ciente de que um estudo é estruturado sobre perspectivas teóricas e metodológicas definidas em função de um problema delimitado e de um recorte específico, no interior de um campo do saber, entendemos que a pesquisa está sujeita a julgamentos pela sociedade científica, acadêmica e social, pelo que ela inclui e, obviamente, pelo que exclui. Nesse movimento dialético, as reflexões derivadas sempre agregam ao campo pontos de vistas que fazem do conhecimento uma busca, sempre nova e singular. A pretensa procura que este estudo se delimitou: limites, possibilidades e possíveis continuidades, encontra nessas considerações seus desdobramentos principais.

O caminho percorrido ao longo de toda a investigação feita nesta pesquisa demandou de dois movimentos/regularidades enunciativas que atravessam as narrativas autobiográficas dos professores em formação continuada no PARFOR e em atuação na educação básica: o primeiro fazendo referência aos saberes constituídos do campo da profissão, os quais tomam como ponto de ancoragem a instância acadêmica, pela legitimação em um discurso valorizante; e o segundo remetendo aos saberes investidos, decorrentes da própria atividade de trabalho, pela ressingularização de normas e valores provenientes de um corpo que vive de forma singular cada instante da profissão. Esse movimento tem a instância escolar como espaço discursivo.

A articulação entre a abordagem ergológica e os pressupostos da Análise do Discurso proporcionou a mobilização de elementos que nos auxiliaram a compreender o objeto de estudo. A ergologia nos forneceu o arcabouço necessário para compreender o real da atividade pelo investimento do corpo quando demanda eventos que rompem os ritmos habituais, antecipáveis da vida, através de uma escuta aperfeiçoada e a interação com os modos de compreensão implementados sobre a atividade de trabalho do professor no dia a dia escolar. Já a Análise do Discurso permitiu o exercício da análise do funcionamento de uma dada comunidade discursiva, em situação de trabalho, cujas cenografias verbais remetem a existência de posicionamentos em um campo discursivo de onde emergem as identidades enunciativas. Para Pessoa (2012):

> Nesse domínio de investigação, pode-se refletir sobre o exercício enunciativo que permite pensar o trabalho na tensão entre a sua prescrição e sua realização (...). Pode-se, igualmente, refletir sobre o exercício enunciativo implicado na realização do trabalho, considerando-se o espaço de trabalho como um espaço de produção de textos, um espaço de constituição, manutenção e transformação de discursos e, consequentemente, um espaço de constituição discursiva de identidades e de relações sociais. (PESSOA, 2012, p. 159-160)

Esse entrelaçamento entre as abordagens, justificado pelos propósitos da pesquisa e pela própria relação que os textos, em geral, possuem com o cotidiano do trabalho, se mostrou produtivo, na depreensão das cenografias e do *ethos* efetivo do professor no contexto de um programa de formação profissional em serviço, como é o caso do PARFOR, porque nos fez compreender a racionalização de um corpo que, ao tempo em que mobilizar saberes de diversas ordens, na atividade de trabalho, é o que produz e mobiliza dispositivos discursivos sobre o contexto da profissão: os saberes da profissão, o objeto de ensino que norteia seu trabalho, entre outros.

Ressalta-se que esses dados, como observa Schwartz (2010), nem sempre são apreendidos de forma objetiva, porque "existem simultaneamente razões explicitáveis, escolhas que são feitas ao nível da consciência, mas ao mesmo tempo – e tudo isso se entrelaça – escolhas que são feitas no nível, eu diria de uma economia, de uma economia do corpo" (SCHWARTZ, 2010, p. 44). Neste sentido, Tardif (2002), também faz importante reflexão sobre a relação corpo e trabalho, realidades que se afetam mutuamente e, portanto, indissociáveis:

> Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade e vida social, ou seja, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF, 2012, p. 56-57).

É um corpo que ora diz o que é, ora mostra o que é, pelo modo e pelas escolhas linguísticas e enunciativas que produz, pelo modo como ressingulariza suas ações didáticas e pedagógicas no interior de um programa de formação continuada que o coloca, ora como aluno de graduação, ora como professor em serviço na educação básica. Esse "estar em dois lugares" nos permite delinear duas proposições mais gerais, porém não menos importantes sobre a atividade docente, proporcionadas pela realização da pesquisa:

a) qualquer que seja o *ethos* discursivo que se constrói sobre uma profissão (neste caso, docente), para ser melhor apreendido em suas dimensões macro e micro, a atividade laboral e a linguagem investida nesse processo, se apresentam como condição de possibilidade;
b) a ressingularização e o debate de normas e valores, investidos na atividade docente, requerem um olhar e uma escuta qualificados (para além da oposição oral escrita). Ser professor, neste contexto, implica um saber de referência sobre os objetos de trabalho

em suas especificidades, mas também um saber produzido no contexto da profissão, aqui/agora.

Dentre os objetivos a que nos propomos, as análises produzidas, também, nos levaram a pensar sobre o que permite a um professor, no labor de suas atividades e vivências quotidianas, dar conta da grande massa heterogênea que constitui sua sala de aula em particular e a escola em que trabalha como um todo, se a sua formação é construída sobre um conjunto de saberes, técnicas, normas e valores desaderentes, encapsulados na proposta de um currículo de base comum? Certamente, as respostas não são únicas nem definitivas, mas as cenografias verbais depreendidas, através dos percursos autobiográficos dos atores sociais, apontam a necessidade de considerar que algo se ressignifica no confronto com as condições da profissão, pela intervenção de uma racionalidade um tanto desconhecida, enigmática; caso contrário, a lógica seria uma profissão fadada à reprodução de um ideário comum: sujeitos homogêneos, (NÓVOA, 1995). Neste caso, podemos dizer, então, que o trabalho docente não se encerra sobre um processo tão somente de formação inicial, como também não se resolve pela reserva de um lugar na formação continuada, se leva em consideração o conhecimento que a própria atividade reflete sobre si. Assim, alguma coisa acontece na relação do trabalhador com o objeto de seu trabalho que foge ao controle das instâncias (acadêmica, governamental, da própria tradição escolar) que tendem a revestir a profissão, também, de um propósito instrumental, ideológico, de produção/reprodução e manutenção de poder, pelo estabelecimento de normas, parâmetros, leis, entre outras formas de prescrição.

Essas reflexões nos instigam a pensar que o ensino não pode ser completamente controlado, engessado em domínios e interesses externos e estranhos às necessidades que o contexto da profissão produz. Mas não se trata, segundo Kumaravadivelu (2016), de mera acomodação, no sentido de desprezar totalmente o que é exterior, porque vivemos um momento da globalização em que a "homogeneização e a heterogeneização estão ocorrendo ao mesmo tempo, mergulhando o mundo em uma tensão criativa e caótica" (Kumaravadivelu, 2016, p. 132). Disso depreendemos que, sendo em nível micro ou macro, a atividade de trabalho sempre nos convoca a pensar sobre debates de normas e valores em circulação (sendo do sujeito consigo mesmo ou inscritas sobre uma ordem social) e na não neutralidade, inclusive dessas normas (SCHWARTZ, 2011).

Em análise, os efeitos de sentido demandados, por via das cenografias verbais, nos memoriais autobiográficos dos atores sociais, conscientes ou inconscientes, fazem figurar a proeminência de um *ethos* profissional que resiste não apenas ao cerceamento de restrições e normas dadas à inscrição do corpo em um campo de atividade de trabalho, em cujo espaço

discursivo a construção das identidades docente se investem de um discurso valorizante, pelo investimento em um saber de referência e pela natureza da atividade social envolvida, mas sobretudo por uma necessidade de não se submeter à lógica de um "uso de si", à mercê dos valores e normas que perpassam por suas experiências e condicionamentos, como pretende o sistema capitalista, ao se utilizar de modelos culturalmente pré-estabelecido de reprodução e manutenção de poder em seu próprio benefício.

Ao enunciar que, em decorrência do processo formativo, não se contenta em trabalhar com o ensino da gramática, atrelada historicamente sobre uma perspectiva prescritiva e opressora (ANTUNES, 2003), como vimos no subtópico anterior, a enunciadora Altair-FG2, ao demonstrar seu posicionamento com ênfase no trabalho "*...com a linguagens, com as diferenças sociais, econômicas e principalmente culturais*" (excerto 30), reafirma um *ethos* de resistência que se constrói sobre essa tensão: prescrito/real; instituído/investido e global/local, dadas as circunstâncias em que somente o aqui e o agora determina o "quê" fazer.

Desse modo, as cenografias depreendidas e os efeitos de sentido produzidos pelo protagonismo dos atores sociais nos memoriais autobiográficos, possibilitaram a reunião de elementos que sinalizaram a preeminência de uma identidade subjetiva sustentada no dinamismo de um corpo que se faz resistente frente às instabilidades sócio-históricas da profissão docente e ao contexto global atual. Os delineamentos que nos levaram a tal constatação, decorrem de um conjunto de movimentos enunciativos depreendidos, dentre os quais, destacamos as fragilidades do processo formativo inicial, as instabilidades que o contexto da profissão produz e as implicações de algumas expectativas sobre o imaginário da profissão (*ethos* prévio) que circulam no campo discursivo educacional.

Sobre esses aspectos, em todas as cenas enunciativas, nas quais os temas ganham visibilidade, a atividade docente se revela como um campo marcado por questões sócio-históricas não resolvidas sobre o problema da formação de professores no Brasil, em específico, no interior da região amazônica, contexto da pesquisa, relacionadas *à falta de reconhecimento da profissão, a precariedade das condições objetivas do trabalho e, também, sobre as intervenções políticas nas tomadas de decisão envolvendo a carreira do professor*.

Das variadas formas de transgressões assumidas pelos atores sociais, manifestadas discursivamente em seus percursos profissionais, tomemos como exemplo o modo de apresentação da enunciadora Orieon-FG2 (excerto 7). Em tom solene e, ao mesmo tempo, reivindicatório, recorrendo a cenografia exógena de outra cena genérica, instituindo finalidades que a associam ao campo jurídico/administrativo (uma petição), a enunciadora, ao mesmo tempo em que narra recortes de seu trajeto profissional, transporta o coenunciador a uma

realidade enunciativa outra, instaurando novas condições de êxito a sua atividade linguageira. Ou seja, seu modo de dizer, que revela um modo de ser, um *ethos* de resistência, se sustenta por um dinamismo sempre singular e engajado, pela necessidade de pensar o campo docente, como uma prática de pesquisa, que produz conhecimento sobre a própria atividade, mas também um lugar de debate político e ético.

No que tange às transgressões que ocorrem por meio da mobilização de códigos linguageiros não valorizados socialmente, Faïta (2010), nos dirá que, tradicionalmente, são critérios circunscritos sob formas de julgamentos examinados à luz da tradição escolar, à qual reduz a dinamicidade das atividades de linguagem ao domínio de um discurso normativo. Esse fator não diz muito sobre competência discursiva ou nível de instrução de um ator social, pois as manifestações discursivas estão sempre atreladas a uma situação singular humana de atividade. Nesse sentido, o discurso pode ser "objeto de manipulações infimamente variadas" (FAÏTA, 2010, 168).

Essa não uniformidade dos usos da língua, as transgressões operadas sobre determinadas condições de êxito que a cena genérica impõe, mais especificamente no que concerne à mobilização de registros não padrão, também precisa ser levada em consideração na relação linguagem e trabalho. A comunicação eficaz, em outras palavras, os efeitos de sentido que emanam pelas diversas formas de materialização que o discurso assume, não se deve necessariamente ao cumprimento de prescrições formais, mas dos modos inscritos nas formas materiais que a enunciação assume.

A importância da linguagem nas atividades de trabalho, na perspectiva que aqui adotamos, se alinha ao que Nouroudine (2002) delimita como um terceiro nível dessa relação, classificada como "mínimo dialógico". O autor faz tal distinção em relação: (1) às falas e gestos dirigidos por um trabalhador ao outro, na atividade de trabalho e (2) às falas dirigidas a si mesmo, explícita e simultaneamente à atividade de trabalho que realiza (atravessadas por uma certa consciência). O "mínimo dialógico" expressa um pensamento ou um julgamento sem o recurso da palavra dita, conforme expressa o próprio autor: "esse diálogo reflexivo e silencioso revela a presença de uma linguagem operante, mas oculta na complexa e enigmática interseção do pensamento e do gesto [...]. (NOUROUDINE, 2002, p. 20).

Tal delineamento encontra eco nos modos de funcionamento discursivos operados por uma identidade subjetiva que se revela por posicionamentos assumidos, em um campo discursivo, mas também pelas arbitragens que se fazem depreender, sobre a atividade de trabalho, nas trajetórias profissionais narradas dos atores sociais. Desse modo, a linguagem como fenômeno social, pela instituição de um sistema de lugares legitimados pelo contexto

sócio-histórico que representa, constitui-se como reveladora, tanto sobre os modos de inscrição dos atores sociais na atividade, como da própria atividade em si.

Sobre os gestos e outros os elementos que integram a atividade linguageira em sua configuração *in praesentia*, caberia um estudo à parte, por compreendermos, com base nos estudos de Steinberg (1988), que a comunicação acontece pela linguagem, articuladamente, mas também com o corpo[39] todo, isto é, com elementos não-verbais integrados. A isso acrescentaríamos, que a análise de tais elementos, conforme descreve a autora (audíveis, visíveis e sensíveis), tem fundamento sobre a singularidade de todo ato de enunciação, o que deixa evidenciado, já de início, que a recorrência à distância estimada do corpo (entre os coenunciadores), às expressões faciais ou o toque sensível devem ser pensados para além de um mecanismo de interação e manutenção do equilíbrio imposto pelo ato da conversação. Não que tais questões sejam menos importantes, mas em uma perspectiva ergológica e discursiva, tais elementos constituem importantes dispositivos de acesso ao funcionamento discursivo construídos nas relações que constituem o trabalho.

Outrossim, ressaltamos que nossas análises deram ênfase, mais especificamente, sobre os modos de materialização de itens lexicais específicos, marcadores enunciativos (embreantes) de pessoa, tempo e espaço e seus modos de funcionamentos na reflexividade enunciativa. Esse enfoque não desautoriza qualquer estudo que se faça sobre aspectos outros, demandados de um corpo de análise polivalente, heuristicamente, como, os aspectos grafofônicos envolvidos ou as formas de coesão por meio de itens ou sintagmas nominais em repetição. A análise de todos esses elementos envolveria investimentos teóricos e metodológicos mais específicos.

Portanto, os caminhos, as escolhas e os recortes são infindáveis e por esse entendimento, reafirmamos que o propósito a que nos colocamos, ao tomar o PARFOR como panorama dos estudos que aqui desenvolvemos, consistiu em dar visibilidade à atividade docente, dado os saberes envolvidos e mobilizados na atividade de trabalho dos professores, constitutivos de sua atividade de trabalho, por um dizer e um modo de se mostrar, mas também pela inscrição em um tempo e um lugar construídos sobre o pêndulo da história. O que nos permite conjeturar que, o programa não constitui apenas um espaço de formação, apoiado em um currículo minimamente pensado, anteriormente às singularidades dos atores sociais e aos contextos em que o projeto acontece, mas, sobretudo, deve ser compreendido em sua territorialidade, como

[39] Ressalte-se que autora remete ao corpo no aspecto físico, empírico, distinto, portanto, do proposto em nossas análises, em que "corpo", não se constitui necessariamente ao que é dado ao olhar, mas ao que se manifesta no discurso, no processo enunciativo, daí o sentido da expressão utilizada por Maingueneau (2013) "corpo enunciante".

horizonte de debate político, ético e profissional, como lugar de produção de conhecimento e de pesquisa em que o dizer e o fazer se mostram intimamente relacionados. Assim, nossos esforços estiveram voltados muito mais em fomentar e tematizar as questões e não as fechar. Porque entendemos que a atividade de trabalho é um espaço de construção de conhecimento sobre o trabalho, pelo exercício discursivo implicado nas formas de relações estabelecidas em seu interior.

Referências bibliográficas

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. *In*: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

ARAGUTE, T. A. & BARZOTTO, V. H. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. In: ZOZZOLI, M. D. & OLIVEIRA, M. B. (orgs) **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: Edufal, 2008, p.157 - 170.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. doi:10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122. Acesso em: 2021-01-30.

BRASIL. TODOS PELA EDUCAÇÂO, **Saiba o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/. Acesso em: 29/04/2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo/formularios-e-cadernos-de-instrucoes>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Brasil. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispões sobre implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – primeiro e segundo ciclo do E. Fundamental – Língua portuguesa. Secretaria de Educação de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3ª ed. Coordenação de Tradução Komesu. São Paulo: Contexto, 2018.

DARTORA, T. **Encontro de encontros: investigando a atividade de trabalho de operadores de caixa e empacotadores**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC - SP. 2013.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colaboração em palavras. In: **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e no França**. São Paulo: Cortez, 2002.

DI FANTI. M. G. Linguagem e trabalho: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. **Letras de Hoje**, n. 3, v. 49, 2014, p. 253-258.

DURRIVE, L. Formação, trabalho e juventude: uma abordagem ergológica. **Pro-posições**, São Paulo, 2002;13(3):19-30.

FAÏTA, D. A linguagem como atividade. Uma conversa entre Daniel Faïta, Christine Noël e Louis Durrive. Tradução e Organização Jussara Brito e Milton Athayde. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: Ed. UFF, 2010.

GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S. D; ALMEIDA, W. A. D. **Estágio com pesquisa**. 1 ed. Cortez Editora, 2015.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FONTES, E. Memória e história da interiorização da UFPA. Fronteiras: **Revista Catarinense de História**, n. 20, p. 93-114, 6 jun. 2018.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 6ª ed. São Paulo: Parábola, 2016

MAINGUENEAU, D. ***Varia*ções sobre *ethos***. São Paulo, Parábola. 2020

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo, Parábola. 2015

MAINGUENEAU, D. **Frases sem texto**. São Paulo, Parábola, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6ª edição ampliada. São Paulo, Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Org. Maria Cecília Pérez de Souza e Silva & Sírio Possenti. São Paulo, Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Org. Sírio Possenti & Maria Cecília Pérez de Souza e Silva. Curitiba - PR, Criar edições, 2006.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana (org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto. 2008a.

MAINGUENEAU, D. O primado do interdiscurso. In: **Gêneses do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editora. 2008b, p. 31 – 45.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ª ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp – Editora Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Breves excurso sobre a Linguística no século XX. In: **Produção textual análises de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MOLINA, Olga. O livro didático: considerações sobre sua escolha. In: **Quem engana quem: professor x livro didático**. São Paulo: Papirus, 1987.

MOTTA, A. R. Análise do Discurso e Ergologia: o sujeito na atividade de trabalho. **Revista Moara**, Belém-Pa, n.38, jul.- dez., Estudos Linguísticos, 2012.

NASCIMENTO, Marcio L.; PONTE, M. I. Dos cursos extensivos aos intensivos e o PARFOR na UFPA. **Revista form@re**, v. 05, p. 119-134-134, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/issue/view/337

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e no França**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio (org.). O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, R. N. V. **A interiorização do ensino superior da UFPA e o curso de serviço social: uma relação a concretizar (1986 – 2006)**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPA. Belém – Pará, 2006.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia de Pesquisa**. Campinas: Papirus Editora, 2000.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais Auto-bio-gráficos: A arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, M. da C; BARBOSA, T. (orgs.) **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; S. Paulo, Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. da C; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_arttext > DOI: 10.1590/s0102-46982011000100017.

PESSOA, F. O trabalho de informar e de fazer consumir: modos de interpelação do sujeito. **Revista Moara**, Belém-Pa, n.38, jul.-dez., Estudos Linguísticos, 2012.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso: Ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editora. 2009.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: Mussalin, F. & Bentes, A. C. (Org.) **Introdução à Linguística - fundamentos epistemológicos**. São Paulo, Cortez, vol. 3, 2004, p. 353-392.

RODRIGUES, D. S & SILVA, G. P. Universidade Multicampi: A interiorização e o PARFOR. *In*: *PARFOR:* **Práxis amazônicas na Formação dos Professores da Educação Básica**. Cametá – PA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, 2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027. Acesso em: 19 maio de 2019.

SCHWARTZ, Yves. Uma entrevista com Yves Schwartz. [Entrevista concedia a] Maria da Glória Corrêa di Fanti e Vanessa Fonseca Barbosa. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 9, n. esp., 222-233, nov. 2016.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul./set. 2014

SCHWARTZ, Yves. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P.F.; SOBOLL, L.A.P. (Org.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 132-166.

SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, L. (Org.) **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: Ed. UFF, 2010.

SILVA, Ilsen Chaves da. **Escolas multisseriadas: quando o problema é a solução**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2007.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, v. 28, n. 1, 2010.

SOUZA-e-SILVA. M. C. A linguagem e trabalho em uma perspectiva discursiva: implicações teórico-metodológicas. **Verbum**, n. 3, v. 8, 2019, p. 08-22.

SOUZA-e-SILVA. M. C. A interface estudos discursivos e estudos ergológicos. **Letras de Hoje**, n. 3, v. 49, 2014, p. 282-289.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** Tradução Ines Pollegato e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 19, n. 58, 2014. p. 629-653. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800006 . Acesso em: 10/04/2022.

STEINBERG, Martha. **Os Elementos Não-Verbais da Conversação**. São Paulo: Atual, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002.

TRINQUET. P. Qu'est-ce que le travail? **Revista Moara**, Belém-Pa, n.38, jul.-dez., Estudos Linguísticos, 2012.

TRINQUET. P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR**, número especial, 2010, p. 93-113.

ANEXO I
Plano de Ensino da Disciplina de Estágio
Ensino da Disciplina de Estágio

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

DISCIPLINA: ESTÁGIO I **C/H: 100 h** **PROFESSOR:**_____ **ALUNO:**_____	**CÓDIGO: PARLP0000**

EMENTA

A vida e o trabalho do professor na sociedade: as representações sociais da profissão. Identidade e finalidade do professor de Língua Portuguesa. Articulação entre conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente: a organização do trabalho docente. O professor e sua formação: o professor reflexivo. Estratégias para ensino da leitura e escrita. O ensino da oralidade, o ensino de gramática. Os objetivos e o objeto de ensino da língua Portuguesa. Concepções de linguagem, língua, texto, contexto, sujeito e gramática e suas implicâncias para o ensino da leitura e da escrita. A sala de aula como lugar de interação humana. Discussão das questões relativas ao ensino, às relações pedagógicas, às instituições de ensino e à delimitação de programas de ensino. Análise de atividades realizadas durante o curso, situação-problema, pesquisas, registros de aplicação de projetos de extensão. Todas as discussões deverão ser feitas a partir de dados da realidade escolar. Análise do contexto e dos aprendentes.

II OBJETIVOS:

2.1. GERAL:

Promover o processo de compreensão da Formação e do Trabalho do Professor de Língua Portuguesa nas Instituições de Ensino.

2.2. ESPECÍFICOS:

a) construir o conceito de professor-pesquisador dentro do próprio contexto de ensino-aprendizagem;
b) proporcionar para o professor a formação docente reflexiva;
c) levar o graduando a pensar o processo de construção Histórica do Professor de Língua Portuguesa no Brasil;
d) demonstrar o funcionamento das concepções de Linguagem, Língua, Gramática e sujeito por meio dos objetivos e objetos de ensino de Língua Portuguesa;
e) discutir e exercitar a escrita acadêmica para sistematizar a experiência a atuação do Professor com o ensino de Língua Portuguesa.

III CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I: Formação e Identidade Docente

1.1. O sentido do Estágio na Formação do Professor – Pesquisador
1.2. Professor e o processo de formação (formação reflexiva)
1.3. Organização do trabalho docente
1.4. Espaços formativos, memórias e narrativas

UNIDADE II: Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa

2.1. O processo de (re)construção Histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil
2.2. Concepções de Linguagem, Língua, Gramática e Sujeito
2.3 . O ensino de gramática contextualizada
2.4. Os gestos do Trabalho Docente no ensino da leitura, da escrita, da oralidade, e da gramática
2.5 A natureza dos objetivos e objetos do ensino de Língua Portuguesa nos Programas e documentos oficiais.

UNIDADE III: Discussão dos Documentos Oficiais

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II
3.2 Orientações Curriculares para o Novo Ensino Médio
3.3 Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos
3.4. Apresentação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (3ª versão)

ANEXO II
Orientações didáticas para produção do memorial.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA – PARFOR

DISCIPLINA: ESTÁGIO I

PROFESSOR/A:_____

ALUNO/A: _____

ATIVIDADE AVALIATIVA - AVALIAÇÃO I / PARTE 1

(5 pts)

Escreva um mini-memorial acerca do percurso de suas atividades de Língua Portuguesa, antes e durante o Curso de Letras.

Este momento é destinado para narrar acerca da trajetória de suas práticas de ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção textual, gramática/análise linguística) durante sua formação docente e sua prática em sala de aula. Procure lembrar-se de fatos, acontecimentos ou fragmentos que marcam (ou marcaram) a sua trajetória no ensino da Língua Portuguesa, rememorando momentos importantes que acontecem (aconteceram) em sua vida, seja em Cursos anteriores ao Curso de Letras (como o Magistério e/ou Pedagogia), seja ao Cursar a Licenciatura de Letras/ PARFOR, e os efeitos da formação na prática profissional.

Escrever sobre as memórias de suas práticas de ensino da Língua Portuguesa é uma ocasião que possibilita olhar para si mesmo, revendo e relembrando suas crenças, suas teorias, suas concepções (de língua, linguagem e gramática), suas práticas, seus saberes, bem como dos professores, das dificuldades, das conquistas, dos desafios, dos sentimentos envolvidos etc., na tentativa de construir e repensar hoje as experiências vivenciadas no passado e no presente. Portanto, busque mergulhar no seu mundo subjetivo, em sua própria história acerca das Práticas de ensino da Língua Portuguesa na sua Formação Docente, fazendo emergir as suas histórias e experiências em sala de aula.

ANEXO III
Memorial de formação profissional (1ª Graduação + Fund. 1)
Aluno (a): Vegas-FG1

Esse memorial tem como objetivo narrar minha experiência em sala de aula, em relação ao ensino de língua portuguesa.

Me Chamo [redacted] [redacted], trabalhei na escola Alício Leitão do Amaral no período de 5 anos de a 2016, tive muitas experiências no decorrer desse percurso, iniciei minha experiência como professora no ano de 2012 no 3º Ano do ensino fundamental menor na época eu só tinha o magistério, enfrentei muita dificuldades em sala de aula, pois a turma era bastante numerosa e eu tinha pouca experiência de sala de aula, pois sabia que a turma precisava de um trabalho reforçado e de algumas metodologia para que ela pudecem avançar em relação a leitura, producão textual, gramática/análise linguística.

Então comecei a ir em busca de algumas metodologias pois eu tinha um compromisso muito grande, um desafio posso assim dizer com aquela turma, foi então que minha prima que é professora de língua portuguesa me falou algumas metodologia que eu poderia estar aplicando em sala de aula para que essa turma avançacem, comecei a aplicar essas metodologias e começou a dar certo.

No meu segundo ano como professora trabalhei com o 1º ano do ensino fundamental menor já tinha algumas experiências e também fui encaminhada para participar do programa de alfabetização na idade certa, que nesse ano trabalhai língua portuguesa, nesse programa do governo federal aprendir muitas práticas e metodologias a serem aplicada em sala de aula.

Já no meu terceiro ano de trabalho trabalhei com o 2º ano ou seja eram os mesmos alunos que eu tinha trabalhado no ano anterior, porque o programa do governo exige isso que o professor trabalhe com a mesma turma do 1º ano até o 3º ano, comecei com mais prática por que já conhecia os alunos e já sábria das dificuldades de cada um, e foi um trabalho muito proveitoso.

No quarto ano que trabalhei também eram os mesmos alunos e dei continuidade no trabalho que eu já tinha começado pois tinha um alvo porque até o final do ano eles já tinham que estarem lendo e escrevendo bem para poderem ser promovido.

No meu quinto ano de trabalho re-
cebi uma turma de 1º Ano essa tur-
ma eram novos alunos e eles tinham
muitas dificuldade eu tinha que
pegar na mão deles para que escre-
vecem, mais com a experiências que eu
já tinha foi um desafio menor
No decorrer desses anos eu sabia
que precisava ir mas além lembro-me
que algumas vezes que minha pri-
ma que é professora de lingua por-
tuguesa me pedia para substitui-la
na turma dela do fundamental maior
eu tinha dificuldade em dominar
alguns conteúdos.
No ano de 2015 me escrevir para
cursa Lingua portuguesa no parfor
e foi aprovada.

No cursa essa licenciatura meus
conhecimentos foram se aprimoran-
do e já consigo dominar os conteú-
dos que antes não conseguia, sei
que ainda preciso melhorar e conce-
teza isso vai acontecer no decorrer
do curso.

ANEXO IV

Aluno (a): Maia-FG1

Durante muitos anos de trabalho venho passando por várias escolas mais trabalhando com disciplinas diferenciada não era um disciplina especifica na de letras (Português) trabalhei com ensino religioso, estudos amazônicos, mas nessas disciplina já dava pra perceber que os alunos já apresentavam dificuldade nas escrita e nas leituras sempre na apresentações de, trabalho exposto na sala de aula e no trabalho escrito que estes alunos apresentavam. Depois que eu entrei para o curso de letras me deram uma turma do 6:anos para trabalhar Português com eles ai pude perceber os alunos que estavam na quela série estavam preso numa gramática muito tradicional porque o professor tava preso só na quela forma ensina aquele aluno daquele jeito que a escola oferecia não trabalhava com produção de texto não se preocupava com a escrita. quando eu passava para desenvolver um texto ninguém sabia nem por onde começar foi um desafio entanto pra mim trabalha com eles outras forma de linguagem mais foi levando do mesmo jeito com críticas dos alunos mas depois eles foram se acustomando com a ideia.

Portanto, acho que nós professores temos que se preocupar mais em repassa

32	essas idéias inovadoras para nossos alunos
33	e trabalhando desde as séries iniciais
34	fazendo leitura de textos visuais, pro-
35	dução de texto, escrita entre outros
36	para que elas não venha encontrar
37	dificuldade no futuro. depois que en-
38	trei para o curso passei a rever meus
39	conceitos e meus métodos de ensino.

ANEXO V

Aluno (a): Polaris-FG1

O presente mini-memorial tem como objetivo falar um pouco de vida, e mostrar experiências que adquiri ao longo dessa caminhada e o quanto aprendi em sala de aula. Nesse convívio em sala de aula, ouve erros mas lei ir em busca de acerto, tanto é que estou aqui, hoje para contar essa trajetória.

Me chamo, [redacted], tenho 33 anos, moro na vila de Juaba, entrei para lecionar no ano de 2009, EMEF de Porto Seguro, distrito de Juaba, com o 6º ao 9º ano de ensino fundamental nas disciplina de história, geografia e Arte, mas tarde pude ministrar aula de língua Portuguesa. O interesse pela língua Portuguesa veio quando estava na 5ª série do ensino fundamental, onde não conseguia compreender as regras gramaticais, então o professor na época Adamex Batista de Aragão, perguntou qual era a dificuldade que me atrapalhava contei a ele, e o mesmo resolveu inventar uma música com as preposições, adjetivos, verbos etc. Assim, comecei a entender e me interessar muito pela língua Portuguesa, no final do ensino fundamental cheguei a conclusão

que isso que queria, quando
Terminei o ensino médio fiz um
curso de capacitação de língua
Portuguesa para trabalhar de 5ª
a 8ª série do ensino fundamental,
Quando foi para sala de aula
pela primeira vez, fez meu plano
direitinho ao chegar na sala de
aula me deparei com rapazes
e moças conhecidos meus, e na hora
de falar sobre o assunto deu
um branco que não consegui
explicar nada. Comecei a me enrolar
para que não percebesse nada, bolei
uma dinâmica para aliviar a
tensão e conseguir disfarçar. Antes
não tinha muita experiência, depois
que peguei uma turma de séries
iniciais assim pude mostrar mostrar
para eles a maneira de aprender
de forma divertida sem aquele
estresse. Após, engressar no curso
de letras gostei mas ainda, pois
muitos conhecimentos vem se
aprimorando mais ainda, principal-
mente na produção e compreensão
de texto.

Portanto, as disciplina estudadas
cada vez mas, nos mostra o
quanto é preciso estudar para
aprendermos que não basta ter
conhecimento das coisas, mas
sim poder ensinar ou seja repassar
essas formas de conhecer a lingua
Portuguesa.

ANEXO VI

Memorial de formação profissional (1ª Graduação + Multissérie) Aluno (a): Mérope-MTG1

Universidade Federal do Pará
Serviço Público Federal
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor
Curso de Letras Língua Portuguesa - Parfor
Disciplina: Estágio I
Professor:
Aluna: [redacted]

A língua Portuguesa e seus mistérios na minha vivência como educadora.

Antes do meu ingresso no curso de Letras, vivenciei experiências enriquecedoras para minha vida.

Sempre tive um olhar bastante curioso acerca das práticas e concepções de língua, linguagem e gramática. A maneira como o outro fala ou responde sempre me chamou a atenção.

Comecei minha experiência no ano de 1998 quando fui lotada em uma escola no interior de Camutá numa turma multisérie. Percebi que ainda tinha muito o que aprender quando fui pra sala de aula sobre língua portuguesa.

Nessa turma vivi situações inusitadas com o linguajar daquele lugar. Crianças de 04 a 10 anos que traziam do ambiente familiar suas maneiras próprias de falar, de se expressar.

Foi então que eu percebi que a língua portuguesa não era só normas gramaticais, o que fui concretizar minha certeza quando comecei a cursar Letras

no ano de 2016.

Cada indivíduo que vive nesse mundo tem suas próprias maneiras, seus costumes, seu jeito de se comunicar. Mesmo ele sendo do mesmo país, que fale a mesma língua, não quer dizer que vá falar do mesmo jeito.

Na turma multisérias do jardim I até o 3º ano do fundamental menor, eu ministrei aulas de várias disciplinas, mas sempre foram as aulas de língua portuguesa que eu gostava mais, pois conseguia interagir com aquela turma de maneira mais intensa.

Ler, contar histórias muitas vezes inventadas, buscando sempre incentivar os alunos a essas práticas, fazia com que eu mergulhasse nesse mundo das letras e seus mistérios, vivendo experiências que me acompanham até hoje.

Fiquei por oito anos trabalhando com turmas multisérias, sempre do jardim ao 3º ano do fundamental menor. Fui demitida por não ter o curso de Pedagogia pra atuar com as séries iniciais.

No ano de 2014 substituir, por algumas semanas uma professora no Colégio Atitude na turma do 3º ano do fundamental menor. No mesmo ano acompanhei umas turmas durante 2 semanas, do 6º ao 9º ano na disciplina de Língua Portuguesa onde enriqueci ainda mais o meu conhecimento.

No ano de 2016 substituí uma amiga professora durante 1 semana nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio vivendo experiências surpreendentes com diferenças gigantescas de uma escola pública para uma

53 particular com disciplinas de Língua Portuguesa, Re-
54 dação e Literatura.
55 A cada nova turma observada, uma no-
56 va experiência vivenciada repassando conhecimentos
57 adquiridos e aprendendo com as turmas tudo aqui-
58 lo que as mesmas conseguiam também me ensi-
59 nar.
60 Por fim, posso dizer que um conhecimento ad-
61 quirido só é bem aproveitado se você viver expe-
62 riências como essas da relação professor-aluno.
63 Porque de nada adianta você adquiri-los, ser um
64 depósito de informações se você não conseguir outi-
65 ver a oportunidade de repassar tais informações, vi-
66 venciando essa troca de conhecimentos dentro da
67 sala de aula.

ANEXO VII

Memorial de formação profissional (2ª Graduação + Fund. 1)

Aluno (a): Tânia-FG2

Minha História de vida.

Eu [redacted], Nascida no ano de 1982, portadora do RG: [redacted] e CPF: [redacted]. Nascida e criada em um pequeno interior distrito da Vila de Areião, Oriunda de uma família humilde comecei a estudar aos 8 anos de idade em uma escola isolada do interior.

Estudei as primeira série no interior, fiz a 5ª série na vila de areião e na 6ª série até a 8ª série estudei aqui em carnetá na escola "Placid Nunes" o antigo GEAN. Passando por vários transtornos conseguir concluir o ensino primário em 1999 e em seguida ingressei no ensino medio cursando o ensino Normal o antigo (magistério). Concluir o ensino Normal em 2004.

Terminando o ensino Normal fiquei parada sem trabalhar e sem estudar por falta de condições financeira; para fazer cursinho pré-vestibular. Em 2008 fiz um seletivo para cursar o curso técnico em agricultura que se deu no periodo de 2008 a 2010.

Em 2011 comecei a cursar o ensino superior em geografia. Em 2013 fui para minha primeira experiência em sala de aula. Fui lotada em uma escola isolada na zona rural para

trabalhar com a disciplina de Geografia
Nesse ano de 2013 sendo minha primei
ra experiência me deparei com um grande
obstáculo que foi encontrar os aluno em
uma serie de 6º Ano sem ter o domi
nio da leitura e da escrita.

Sabe-se que os alunos nesse ciclo estão
com a faixa etária de 12 a 14 anos, que
é no periodo da adolescência, essa faixa
etária é bastante complicado de se trabalhar,
ainda mais se o aluno nessa série não
aprendeu a ler e escrever corretamente.

Sendo assim, procurava orientar a
turma em ler o livro, os cartazes e
outros materiais que eram confecciona
do durante as aulas.

Dessa maneira conseguia fazer
com que os alunos, fosse se habituan
do a ler e escrever, realizando as ativi
dades proposta em sala de aula.

E dessa maneira trabalhava com
as outras séries do 7º ao 9º ano que
já eram mais habituado a ler e
escrever.

Trabalhei de 2013 a 2016 nas escola
Nossa Senhora do Perpetuo Socorro e
no Ajarai Costa. Com as turmas de
6º Ao 9º Ano.

Esse periodo foi muito gratificante
para a minha vida profissional. Pois
perceber que na proteca não estamos

só para ensinar, mas sim para aprender
também com os alunos.
Na escola Ajarai Costa trabalhei tam
bem com uma turma do 3º Ano
e que tinha um aluno especial
incluso, foi uma tarefa bastante en-
riquecedora pois tinha que fazer um
trabalho redobrado que era inserir o
aluno especial na turma. Trabalhei
com essa turma no ano de 2015.
Depois do ingresso no curso de letras
melhorei ainda mais a minha meto
dologia em sala de aula, pois o curso
propoem vários recursos para ser tra-
balhado em sala de aula.
Atualmente estou fora do quadro, estu-
dando para fazer um concurso e ser
efetivada.

ANEXO VIII

Aluno (a): Altair-FG2

Meu nome é [redacted], tenho 27 anos vou narrar um pouco da minha trajetória escolar a respeito da educação.

Há pouco mais de 4 anos atuo na área da educação como professora de Educação Infantil e séries iniciais, em uma escola do município de cametá chamada Francisca Xavier no interior.

Em 2013 passei no concurso da prefeitura municipal de cametá, em agosto de 2014, iniciei a viver a experiência docente, logo de início trabalhava com crianças de jardim e series iniciais do ensino fundamental. Sou formada em pedagogia, porém sempre havia a um desejo enorme para ingressar no curso de letras, logo veio aportunidade como um programa para professores chamado de PAFOR,

Como somos de escolas do interior, sempre tem dificuldade para ter professores de áreas especificas, então em 2016, fui convidado a trabalhar no 6º Ano com a disciplina de língua portuguesa.

Fiquei feliz e ao mesmo tempo tensa, mas aceitei o desa-

fio.

No inicio foi bem dificil, pois ainda não havia passado por muitas disciplinas do curso, então me senti meio perdida, porém com ajuda e estudos acerca dos conteúdos logo fui melhorando para dar aula com mais segurança.

Hoje estamos na 5ª etapa do curso, e já vem sendo muito valido, pois a curso não ensina somente a trabalhar com a gramática, mas com a linguagens, com as diferenças sociais, economicas e pricipalmente culturais.

O curso de letras deu uma alavacada na minha vida profissional de forma extraordinário, gerou oportunidade de conhecimentos novos, de se trabalhar com alunos adolescentes, quem nem sempre é fácil, mas e compensador, quando você tem um propósito que é a educação de qualidade para nossas escolas.

ANEXO IX

Aluno (a): Orion-FG2

Atividade Avaliativa

Mini – Memórial

Eu [redacted]
brasileira solteira com RG [redacted]
e o CPF [redacted] nascida e criada
na Vila de Areião município de Cametá
estado do Pará, filha de [redacted]
[redacted] e [redacted],
tive a primeira experiência como docente
aos 15 anos de idade no ano de 1984.
Fui convidada pela professora Maria Helena
Coêlho para ajudar em uma turma
de educação infantil na Escola Municipal
de Ensino Fundamental Professor Raimundo
Costa Caldas em Vila de Areião, na época
eu ainda estava cursando a 8ª serie
foi uma experiência muito válida para
minha vida profissional.
Trabalhei com educação infantil de
1984 – a – 1999 na mesma escola durante
esse tempo. Concluir o magistério e

continuei em busca de novos conheci-
mentos, por razão de não ser concursada,
visto que aqui em Cametá a política é
muito complicado para se trabalhar
como temporário fui demitida no
ano 2000. Em uma outra época fui
convidada pela professora Cimira Eulália
para trabalhar na escola municipal
de ensino fundamental Mirititeua no
município de Moju com turmas
multisseriadas, isso para mim foi
um desafio muito grande, pois nunca
tinha tido uma experiência com turmas
seriadas, encontrei uma turma de
45 alunos, mas isso não foi obstáculo
para mim, procurei pessoas que tinham
experiência com turmas seriadas, mas
um desafio, decidir dividir a turma
em dois turnos no horário da manhã
ficaria os alunos do Jardim, 1º e 2º Serie
e a tarde ficaria 3º e 4º Serie
posso dizer que foi o maior desafio
da minha carreira, nessa mesma
escola no ano 2005 tive uma nova
experiência trabalhando a noite com a
EJA (Escola de Jovens e adultos) que
também foi uma experiência muito
válida para mim, a professora
Cimira Eulália na época era
vereadora no município de Moju,
e me ofereceu um trabalho ~~com~~

numa escola mais próxima de casa, mais precisamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sucurijuquara, também localizada no município do Moju com turmas de 4º e 5º Ano.

Continuei me qualificando e terminei em 2015 pedagogia e no mesmo ano engressei no Curso de letras, atualmente tive uma outra oportunidade, fui convidada para trabalhar no ensino fundamental maior ou seja de 6º ao 9º Ano na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Inviral, com as disciplinas de arte, religião e três turmas de língua Portuguesa dois 6º Ano e um sétimo.

Isso para mim está sendo muito bom como experiência.

Atualmente estou desempregada aguardando nova lotação.

ANEXO X
Memorial de formação profissional (2ª Graduação + Multissérie) Aluno (a): Meissa-MTG2

O Presente memorial tem o objetivo de descrever trajetória educacional e profissional, sou [redacted]. Tenho 25 anos de idade, formada em licenciatura em Pedagogia e também especialista, trabalho como professora no município de Cameta-pa. Inicie como monitora do Mais Educação, na E.M.E.F. Profª. Glicéria Guimarães onde fiquei só seis mês trabalhando, logo passei para sala de aula como Professora. com uma turma de jardim I. e II na E.M.E.F. Ivens Rodrigues F. da Costa, Com 20 crianças na sala, pode observa que é nessa fase que as crianças venham cheio de vontade de aprender. E no campo da língua portuguesa se começa, a maneira de se trabalhar é muito legal, porque, a gente ensina a escrever, a ler, a brincar com a gramática e torna personagem nos histórias de literaturas que são lidos para eles. Essa experiência foi a muito legal. Também já trabalhei com 1º, 2º, 3º e 4º anos no ensino fundamental, sendo turma de Multisérie é outra experiência incrível, por que o ensinamento muda totalmente em quanto a língua portuguesa a maneira era passar um texto, do texto retirar para cada turma um conteúdo diferen-

te, no mesmo período de aula. Mesmo
assim tendo repassa literatura, a gra-
mática, produções textual para eles.
Enfim é bastante trabalhoso, mas fico
feliz e agradecida com resultados
no final das crianças, são momentos
únicos de aprendizagem passamos juntos.
Portanto são conhecimentos adquiridos
deste que comecei a ler, até hoje como
professora e estudante do curso de Letra,
apartir que me escrevir no Parfor tinha
a certeza que a licenciatura em
Letra vinha trazer novos conhecimen-
tos e maneiras para se aplicar na
sala de aula, aprendizagem que
estou adquirindo vai muda mais os
meus conceitos em sala. Além de
poder transmitir conhecimentos para
as crianças e jovens, onde esse mundo
de linguagem leva a navegar no
sonho das letras, literaturas, de
produção textuais, da linguísticas,
sonho esse que o curso de letra
mostra sua importancia como
disciplina na sala de aula, pois
está sendo bastante rico na minha
aprendizagem.