



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUÍSTICA

JOELMA DA SILVA SANTOS

REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA: UMA
EXPERIÊNCIA COM A AUTOCONFRONTAÇÃO

JOÃO PESSOA/PB

2017

JOELMA DA SILVA SANTOS

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA: UMA
EXPERIÊNCIA COM A AUTOCONFRONTAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira

JOÃO PESSOA/PB

2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237r Santos, Joelma da Silva.

Representações docentes sobre o ensino da escrita : uma
experiência com a autoconfrontação / Joelma da Silva
Santos. – João Pessoa, 2017.
209 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira.
Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA.

1. Ensino-aprendizagem – Escrita. 2. Autoconfrontação.
3. Interacionismo sociodiscursivo. 4. Trabalho docente.
I. Pereira, Regina Celi Mendes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.091.3:003(043)

JOELMA DA SILVA SANTOS

**AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA: UMA
EXPERIÊNCIA COM A AUTOCONFRONTAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Data de aprovação: ____/____/____.

BANCA EXAMANINADORA

Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Ramos (UFCG)
(Examinadora externa)

Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFCG)
(Examinadora externa)

Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado (UFPB)
(Examinadora interna)

Prof.^a Dr.^a Mariana Pérez (UFPB)
(Examinadora externa)

Dedico esta pesquisa a todo docente que exerce seu trabalho com maestria e comprometimento e que, sobretudo, é humano e, portanto, falho e que, muitas vezes, erra, tentando acertar, mas continua sua jornada, buscando caminhos (im)prováveis para que seu trabalho dê certo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, que me deu a vida e que tem me guiado para que eu possa conquistar meus sonhos e objetivos, segundo o Seu querer e propósito. Não tenho palavras para agradecer a Deus pela sua infinita graça sobre minha vida. Sem ELE, nada do que sonhamos e desejamos se torna realidade.

Ao meu esposo, pelo amor, compreensão e companheirismo dedicado a mim e a nossa família. Muito obrigada por todas as atitudes e palavras de apoio! Como é bom saber que tenho você ao meu lado em todos os momentos!

À minha filha, que foi gerada durante meu doutoramento e que ao longo do percurso passou a fazer parte e compreender que eu precisava me ausentar de sua companhia para escrever a tese. Ouvi-la dizer: “Mamãe, você já terminou a tese?”, aos seus dois anos de idade, sempre foi meu combustível para continuar a produção escrita. Obrigada, meu amor, por ser uma criança cheia de alegria e nos fazer felizes!

Aos meus pais, a quem devo tudo que sou. Vocês são meus exemplos de vida. Obrigada por todo esforço dedicado até os dias de hoje. Obrigada pelas orações e palavras de apoio.

À minha sogra, que foi uma mãe para minha filha e meu braço direito durante todo o processo de doutoramento. Sua ajuda foi essencial nessa fase da minha vida. Sem palavras para lhe agradecer por tudo que a senhora fez!

Aos demais familiares, irmão, tios e primos, pela força e torcida dedicada à materialização deste trabalho.

A todos os colegas do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), a partir do qual, embora eu tenha participado por um período curto, tive a oportunidade de vivenciar momentos de efervescentes discussões teóricas que muito contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Às amigas construídas, Ana Cláudia, Iara Cavalcante, Marta Anaísa, Tatiana Santana, Francineide e Simone Bezerra, por tudo que vivenciamos juntas. O que dizer das viagens à João Pessoa? Foram muitas conversas divertidas, descontraídas e também sérias nesses trajetos. Agradeço de forma muito especial a cada uma de vocês que durante minha gravidez de risco, quando necessitei ficar de repouso, me apoiaram e não me deixaram desanimar! E quando eu fiquei longe de vocês fisicamente, vocês continuaram presentes através de alguns encontros, ligações, trocas de email e mensagens via WhatsApp.

De uma maneira muito especial, quero agradecer a Marta Anaísa pelas leituras iniciais desta pesquisa de doutoramento. Sou grata a você, porque, embora não seja da área da Linguística Aplicada, tens uma capacidade incrível de leitura e visão acadêmica.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira, que foi paciente comigo durante todo o percurso desta pesquisa e indicou-me com muita competência que caminho e atitudes eu deveria tomar para dar andamento à minha tese. Soube respeitar meu tempo, minhas limitações e minhas frustrações. Sou imensamente grata pela sua acolhida, dada a mim no PROLING, ainda quando eu estava como aluna especial, e a senhora era a coordenadora. Sempre me atendeu com muita cordialidade e gentileza. Obrigada, professora, por fazer parte da minha vida acadêmica e por toda atenção dada ao desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Mariana Pérez, que participou da banca de qualificação, pelas valiosas sugestões e contribuições à versão preliminar desta tese.

À Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado, que também compôs a banca de qualificação e fez uma leitura esclarecedora, contribuindo para que esta pesquisa se tornasse, de fato, uma tese. Betânia foi minha professora da disciplina Tópicos em Linguística Aplicada, disciplina esta que cursei como aluna especial e foi a partir das discussões geradas em sala que o desejo de investigar o trabalho interpretado do professor só aumentou. Obrigada, professora, por ser exemplo de uma profissional competente, ética e humana! Suas instruções são passadas de maneira tão suave e doce que atingem nossas almas. Suas aulas são fantásticas, e como foi bom ter sido sua aluna!

Às professoras da banca final, Fabiana Ramos e Maria Augusta G. M. de Reinaldo. A Fabiana Ramos, a quem eu tenho uma admiração desde que iniciei minha vida acadêmica. Sou eternamente grata a você, Fabiana, por tudo que vivenciei na graduação ao seu lado como sua aluna e monitora. Você é uma das profissionais que tenho como exemplo de sabedoria, ética e competência. Sua presença nesta etapa da minha vida acadêmica é de extrema importância, pois suas leituras e sugestões são fundamentais para a concretização de mais um sonho – o doutorado. E a Maria Augusta, que também foi minha professora no mestrado e apresentou-me, juntamente com a professora Maria Auxiliadora Bezerra, as primeiras discussões teóricas acerca do quadro do ISD.

E, por fim, à minha colaboradora, que, de uma forma tão gentil, me aceitou em sua sala de aula e me concedeu entrevistas expondo e avaliando seu próprio trabalho. Como sou grata a você! Muito obrigada por sua disponibilidade, atenção e parceria!

[...] o discurso dos professores, [...] parece, às vezes, centrar-se na descrição das ações dos alunos para não ter que descrever suas próprias ações (BRONCKART, 2009, p. 161).

RESUMO

Esta pesquisa de tese, de caráter qualitativo-interpretativista e com objetivos exploratórios, foi desenvolvida no contexto de uma escola municipal do município de Campina Grande – PB, tendo como *corpus* de análise textos gerados por uma professora do Ensino Fundamental, mediante entrevistas de Autoconfrontação Simples (ACS), constituídas em duas etapas – segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015. O foco dessas entrevistas foi o trabalho interpretado sobre as experiências de ensino-aprendizagem com a escrita vivenciadas pela professora. Situada no campo da LA, e associada às pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB). Esta investigação está amparada nos aportes teóricos-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009) e das Ciências do Trabalho, mais especificamente, das Ciências da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), e da Clínica da Atividade (CLOT, 2001; CLOT; FAÏTA, 2000, 2001; FAÏTA, 1997, 2002, 2004), e teve como objetivo investigar que representações emergem da interpretação da professora colaboradora da pesquisa sobre seu trabalho em anos iniciais e como elas influenciam a reconfiguração do seu trabalho. Na análise, verificamos, a partir da leitura das entrevistas de Autoconfrontação Simples (ACS), nos textos-discursos produzidos pela professora colaboradora, diferentes representações temáticas sobre suas ações, em torno das quais elegemos como categorias de análise: 1) Representação sobre o trabalho com a escrita do ponto de vista prático e teórico; 2) Representação sobre as estratégias metodológicas adotadas; e, por fim, 3) Representação sobre o contexto de ensino – conflitos vivenciados no trabalho. Sobre as representações da professora acerca do seu agir docente, é pertinente retomar Bronckart e Machado (2004), quando destacam que o agir humano não pode ser observável diretamente, mas só pode ser apreendido pelas interpretações de seus actantes. Logo, só podemos identificar as ações dos trabalhadores quando eles interpretam e avaliam suas próprias ações a partir de textos, sobretudo, os verbais. Os resultados construídos, considerando as reflexões e as reconfigurações feitas por nossa colaboradora Clara, indicam que as representações da professora sobre seu trabalho foram sendo desveladas e construídas a partir dos discursos e das vozes que, ao se cruzarem, revelaram fases distintas de implicações e autonomia, situadas em dois mundos discursivos, o do expor e o do narrar, os quais acompanham suas reflexões cognitivas – em que ora ela se distancia do seu trabalho para descrever suas ações e ora retoma para avaliá-lo do ponto de vista prático e teórico. Há também a presença do outro

[alunos] como parâmetro no desenvolvimento do seu trabalho e, por conseguinte, de suas representações. Desse modo, as representações da professora revelaram formas enunciativas que avaliam e, ao mesmo tempo, constituem uma ação formativa de seu *métier*.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Ciências do Trabalho. Trabalho docente. Representação docente. Autoconfrontação. Escrita.

ABSTRACT

This research, from an interpretative-qualitative nature and with exploratory objectives, was developed within the context of a municipal school in the city of Campina Grande - PB, having as corpus of analysis texts generated by the Elementary School teacher, through simple self-confrontation interviews (SSC), consisting of two phases - the second semester of 2014 and the first semester of 2015. The focus of these interviews was the work interpreted about the writing teaching-learning experiences lived by the teacher. Located in the field of Applied Linguistics and researches developed within the scope of the Study Group on Literacy, Interaction and Work (at Federal University of Paraíba) and supported by the theoretical-methodological contributions of Sociodiscursive Interactionism (SDI) (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, MACHADO; BRONCKART, 2009), and also in the field of occupational health sciences (AMINGUES, 2004; SAUJAT, 2004), and the Clinic of Activity (CLOT, 2001; CLOT; FAÏTA, 2000, 2001; FAÏTA, 1997, 2002, 2004). The main purpose was to investigate which representations emerge from the research collaborator's interpretation of her work on initial series and how they influence the reconfiguration of her work. In the analysis, we verified from the reading of the SSC interviews, in the discourses produced by the collaborating teacher, different thematic representations about her actions, around which we have chosen as categories of analysis: 1) Representation about the work with writing from the practical and theoretical point of view; 2) Representation on the methodological strategies adopted; and, finally, 3) Representation on the teaching context – conflicts experienced at work. Regarding the teacher's representations about her teaching practice, it is pertinent to retake Bronckart and Machado (2004), when they emphasize that human action cannot be humanly observable but can only be apprehended by the interpretations of its actants. Therefore, we can only identify the actions of workers when they interpret and evaluate their own actions from texts, especially the verbal ones. It was under these circumstances that the results of this thesis were constructed, considering the reflections and reconfigurations made by our collaborator. The results indicate that Clara's representations of her work have been unveiled and constructed from the discourses and voices that, when crossed, revealed distinct phases of implications and autonomy, located into two discursive worlds, which follow her cognitive reflections – in which sometimes she distances herself from her work to describe her actions, whereas sometimes she gets closer to evaluate it from a practical and theoretical point of view. There is also the presence of the other [students] as a parameter in the development of her work and, therefore, her

representations. In this way, the teacher's representations revealed enunciative forms that evaluate and at the same time constitute a formative action of her *métier*.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Labor Sciences. Teaching representation. Self-confrontation. Writing.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur une approche qualitative-interprétative, à des buts exploratoires, une recherche qui a été développée dans le cadre d'une école municipale de Campina Grande - PB, ayant pour l'analyse un corpus de textes générés par l'enseignant de l'École Élémentaire par le biais d'entretien d'autoconfrontation simples (ACS), en deux étapes, dans le deuxième semestre de 2014 et au premier semestre de 2015. L'objectif de ces entretiens visait donc la compréhension du travail interprété sur l'expérience de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture vécu par l'enseignant. L'étude est située au domaine de la Linguistique Appliquée et dans le cadre de recherche du Groupe d'Études en Littéracie Interaction et Travail (GELIT/UFPB) et mené par les concepts théoriques et méthodologiques de l'interactionnisme Socio-discursif (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006, 2008 ; MACHADO ; BRONCKART, 2009) et des Sciences du Travail, plus précisément, les Sciences de l'Ergonomie de l'activité (AMIGUES, 2004 ; SAUJAT, 2004), et l'Activité de la Clinique (CLOT, 2001 ; CLOT ; FAÏTA, 2000, 2001 ; FAÏTA, 1997, 2002, 2004), cette thèse de doctorat vise à examiner les représentations découlant de l'interprétation de la professeure collaboratrice de la recherche sur son travail dans les premières années de l'école primaire et la façon dont ces mêmes représentations influent sur la reconfiguration de leur travail. Dans l'analyse, nous avons constaté à partir de la lecture de l'entretien de l'ACS, les discours produits par la professeure collaboratrice et différentes représentations thématiques sur leurs actions, autour desquelles nous avons élu comme catégories d'analyse : 1) Représentation sur le travail de l'écrit du point de vue pratique et théorique ; 2) Représentation sur les stratégies méthodologiques adoptées ; et 3) Représentation sur le contexte de l'enseignement – conflits vécu au travail. À propos des représentations et de l'agir enseignant, on a repris Bronckart et Machado (2004), lorsqu'il souligne que l'action humaine ne peut être perceptible et saisie que dans et par les interprétations de leurs actants. Ainsi, la compréhension des actions de travailleurs ne peuvent être interprétées que par l'interprétation et l'évaluation de leurs propres actions en textes, en particulier de l'oral. C'est dans ces circonstances que les résultats de cette thèse ont été élaborés, compte tenu des réflexions et des reconfigurations faites par notre collaboratrice. Les résultats révèlent que les représentations de Clara, à propos du travail enseignant ont été contruites à partir de discours et de voix qui, lorsque croisées, exposent différentes phases d'implications et de d'autonomie situé dans deux *mondes discursifs* qui accompagnent leurs réflexions cognitifs - dans lequel l'enseignante s'éloigne de leur travail pour décrire leurs actions et reprend pour l'évaluer d'un point de vue pratique et

théorique. Les résultats montrent, aussi, la présence de l'autre [les étudiants], en tant que paramètre pour le déroulement du travail et, par conséquent, les représentations de l'enseignante elle-même. Ainsi, ces représentations qui déclarent des formes énonciatives évaluent et constituent l'action formative de son métier.

Mots-clés : Interactionnisme socio-discursif. Science du travail. Représentation de l'enseignant. Auto-confrontation. L'écriture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de um iceberg.....	40
Figura 2 – Esquema do trabalho do professor em sala de aula.....	44
Figura 3 – Representação do folhado textual.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalho prescrito x realizado x real.....	39
Quadro 2 – Termos usados por Bakhtin x Termos usados por Bronckart.....	59
Quadro 3 – Proposta para análise textual.....	63
Quadro 4 – Tipos de discurso.....	65
Quadro 5 – Proposta do uso do procedimento da autoconfrontação pela equipe da Clínica da Atividade.....	80
Quadro 6 – Filmagem das aulas.....	83
Quadro 7 – Intervalo entre as aulas filmadas e as ACS.....	84
Quadro 8 – Parâmetros do mundo físico e sociossubjetivo dos textos gerados a partir das ACS.....	86
Quadro 9 – Funções sociais exercidas pelas interlocutoras durante a interação das ACS.....	87
Quadro 10 – Representações da docente sobre seu trabalho em momentos distintos.....	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
CT	Conteúdo Temático
EFI	Ensino Fundamental I
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERGAPÉ	<i>Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education</i>
GALT	Grupo Atelier Linguagem e Trabalho
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
L&T	<i>Langage et Travail</i>
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
PEPG	Programa de Estudos Pós-Graduados
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
SD	Sequência Didática
TD	Transposição Didática
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 NOSSO INTERESSE PELO TRABALHO DO PROFESSOR INTERPRETADO	22
1.2 ORGANIZAÇÃO DA TESE	26
2 O TRABALHO DO PROFESSOR	27
2.1 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ISD	27
2.2 LINGUAGEM E TRABALHO: O DIZER DO TRABALHADOR-PROFESSOR.....	31
2.3 NOÇÕES GERAIS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE PELA ÓTICA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE E DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE	36
2.4 OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DO PROFESSOR	43
2.4.1 AS PRESCRIÇÕES	46
2.4.2 OS COLETIVOS DE TRABALHO	47
2.4.3 AS REGRAS DO OFÍCIO.....	48
2.4.4 AS FERRAMENTAS	49
3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	52
3.1 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	52
3.1.1 A LINGUAGEM E A ANÁLISE DO TEXTO NO QUADRO DO ISD	55
3.1.2 NÍVEIS DE ANÁLISE DE TEXTOS NO QUADRO DO ISD.....	61
3.1.2.1 Análise do Nível Organizacional dos Textos	63
3.1.2.2 Análises do Nível Enunciativo	67
3.1.2.3 Análises do Nível Semântico.....	71
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	74
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA.....	74
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	75
4.2.1 LÓCUS DA PESQUISA	75
4.2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	76
4.2.2.1 Professora Colaboradora.....	76
4.2.2.2 Alunos.....	78
4.3 GERAÇÃO DOS DADOS SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA QUALITATIVA....	78
4.3.1 COMO OS DADOS FORAM GERADOS.....	82
4.3.1.1 Sobre a Filmagem das Aulas	82
4.3.1.2 Sobre as Entrevistas das Autoconfrontações Simples (ACS).....	83
4.3.1.3 O Contexto de Produção dos Textos Gerados a partir da Autoconfrontação	85
5 O TRABALHO DOCENTE INTERPRETADO SOB AS LENTES DO PROFESSOR	90

5.1 REPRESENTAÇÃO SOBRE O TRABALHO COM A ESCRITA DO PONTO DE VISTA PRÁTICO E TEÓRICO.....	90
5.2 REPRESENTAÇÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ADOTADAS	101
5.3 REPRESENTAÇÃO SOBRE O CONTEXTO DE ENSINO – CONFLITOS VIVENCIADOS NO TRABALHO.....	111

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....128

REFERÊNCIAS.....138

APÊNDICES146

APÊNDICE A – NOTAÇÃO UTILIZADA PARA ANÁLISE DO CORPUS	146
APÊNDICE B – QUADRO DE LEGENDA DOS PARTICIPANTES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES	147
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA 1ª AULA DO 4º ANO REALIZADA EM 2014 – DURAÇÃO: 00:15:39	148
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA 2ª AULA DO 4º ANO REALIZADA EM 2014 – DURAÇÃO 00:09:23	154
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA 3ª AULA DO 4º ANO REALIZADA EM 2014 – DURAÇÃO 00:08:27	158
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA 4ª AULA DO 4º ANO REALIZADA EM 2014 – DURAÇÃO 00:09:55	161
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA 5ª AULA DO 4º ANO REALIZADA EM 2014 – DURAÇÃO 00:26:23	165
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA 6ª AULA DO 4º ANO REALIZADA EM 2014 – DURAÇÃO 00:46:49	175
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA 1ª AULA DO 5º ANO REALIZADA EM 2015 – DURAÇÃO 00:12:13	185
APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA 2ª AULA DO 5º ANO REALIZADA EM 2015 – DURAÇÃO 00:14:11	189
APÊNDICE K - TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA 3ª AULA DO 5º ANO REALIZADA EM 2015 – DURAÇÃO 00:15:08	194
APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DA 4ª AULA DO 5º ANO REALIZADA EM 2015 – DURAÇÃO 00:33:14	199

1 INTRODUÇÃO

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiências sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais (BRONCKART, 2009, p. 162).

É sabido que o trabalho do professor, por vezes, percorre caminhos árduos, cheios de dificuldades e, em sua maioria, sem visibilidade e reconhecimento, além de, por muito tempo, ter sido visto apenas pelo viés dos resultados obtidos pelos alunos. O trabalho do professor é analisado, com mais frequência, a partir do olhar do outro [alunos, pesquisador] (SAUJAT, 2004). E como, muitas vezes, dá-se mais importância ao resultado do trabalho materializado em forma de aprendizagens efetivas, dificilmente o discurso do professor sobre suas próprias ações se torna fonte de pesquisa. Ou seja, de um modo geral, busca-se compreender como o professor realiza seu trabalho, como esse fazer se reflete na aprendizagem do aluno e o que o professor deve fazer para melhorá-lo.

No presente estudo, de base qualitativa-interpretativista, tem-se como prioridade o discurso do professor sobre seu agir; seus comentários reflexivos e interpretativos no momento em que olha para sua prática. Importa, assim, o trabalho interpretado do professor acerca do que ele pensa sobre suas ações em situações que envolvem seu *métier*. De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 45), “o aumento do número de pesquisas recentes com textos produzidos pelos trabalhadores, indica-nos o reconhecimento de que é a sua própria voz que pode trazer mais conhecimento sobre seu trabalho”. Nessa direção, a presente pesquisa soma-se aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)¹, cujo foco de pesquisa são estudos sobre letramentos e práticas formativas respaldadas nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Alinha-se ainda às pesquisas que têm como foco o “ensino como trabalho”.

Pesquisas desenvolvidas por Machado (2004, 2007), entre outros linguistas aplicados, a exemplo de Abreu-Tardelli (2004, 2006), Bronckart (2008), Cristóvão (2008), Guimarães *et*

¹ Os pesquisadores desses trabalhos têm-se debruçado sobre a didatização da escrita, a arquitetura textual e o ensino como trabalho, tendo como suporte teórico o ISD e as Ciências do Trabalho. A título de exemplo, têm-se os trabalhos de Cavalcante (2016), Martiny (2015) e Pereira (2016).

al. (2007), Medrado e Pérez (2011) e Pérez (2009, 2014), vêm investigando o trabalho do professor, buscando apresentá-lo e discuti-lo sob diferentes enfoques teóricos. Para esses pesquisadores, é importante que o trabalho do professor seja visto e interpretado por ele mesmo, dada a complexidade de sua atividade que, além das questões pedagógicas, envolve outras dimensões, tais como psicológicas, afetivas, culturais, entre outras. Nessa perspectiva, o ISD, na busca de compreender a atividade humana, interessa-se pela análise do trabalho docente revelado nos e pelos textos. De acordo com Bronckart (2006, 2008), os objetos de análise das práticas educacionais não são apenas as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem em outros momentos sobre essa atividade. Em outras palavras, para o autor, as ações desses profissionais só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas, principalmente, por meio da linguagem, em textos dos próprios actantes.

No campo da Educação, certas pesquisas voltadas para o trabalho do professor utilizam o procedimento da autoconfrontação², dentre as quais, pode-se citar o trabalho de Cardoso (2007), que analisou as representações sociais sobre o trabalho do docente de História, e a tese de Louzada (2009), que se preocupou em analisar o trabalho do docente do ensino superior, buscando compreender as singularidades profissionais dos membros da comunidade científica em questão e saber como funcionam as regras e normas nesse grupo. Além dessas pesquisas, ainda no campo da Educação, pode-se acrescentar a pesquisa de Carreiro (2011), que analisou as representações sociais de uma professora do Ensino Fundamental sobre seu próprio agir, a de Girão (2011), que investigou o trabalho de duas professoras da Educação Infantil quanto à produção textual coletiva, a de Araújo (2011), que analisou o trabalho de uma professora do Ensino Fundamental e a maneira como ela tratava alunos com diferentes estágios de aprendizagem, e, por fim, a de Santos (2011), que analisou o trabalho de um professor universitário, a fim de compreender como ele agia em suas aulas para atender aluno com deficiência.

Já no campo da Linguística Aplicada (LA), a tese de Fogaça (2010) teve como interesse analisar as representações vivenciadas em reuniões pedagógicas e trouxe como contribuição a proposta do procedimento da Autoconfrontação Simples (ACS) como um possível espaço para o desenvolvimento profissional e a formação continuada. A tese de Silva (2013), por sua vez, teve como objetivo caracterizar o agir didático de duas professoras e verificar suas reconfigurações a partir da ACS e da Autoconfrontação Cruzada (ACC). Como

² Vale destacar que não se incluíram dados das pesquisas que utilizaram o procedimento da autoconfrontação cruzada, haja vista na presente pesquisa ter como procedimento a autoconfrontação simples.

contribuição, buscou a ampliação da noção de gestos didáticos e propôs a ACS e a ACC como procedimentos capazes de constituir etapas para a formação continuada pautadas em situações concretas de sala de aula.

Constata-se, então, a preocupação dos pesquisadores em analisar o trabalho do professor e/ou seu coletivo do trabalho, a exemplo do que foi realizado na tese de Fogaça (2010), a partir da interpretação desses trabalhadores, utilizando o procedimento metodológico da autoconfrontação, visto como um meio de contribuir para a análise do trabalho docente, por concebê-lo como um instrumento capaz de conduzir o próprio trabalhador a conhecer o real de sua atividade, seus acertos, insucessos, impedimentos em suas ações realizadas em sala de aula, assim como traçar estratégias de mudanças para sua prática diária com o trabalho do ensino.

Nesta pesquisa, que também tem como foco o trabalho interpretado do professor, por meio do instrumento da ACS, debruça-se sobre as representações deste profissional no que diz respeito às práticas de ensino de escrita nos anos iniciais. Será, portanto, a partir do discurso do professor, que se buscará identificar como se configura o seu agir docente e que aspectos são tomados como relevantes em seu trabalho, trazendo à luz, em forma de reflexão e avaliação crítica, o que estava invisível até mesmo para a professora colaboradora.

Parte-se do princípio de que a autoconfrontação pode contribuir em duas frentes para o desenvolvimento de pesquisas que investigam o trabalho do professor, a saber: i. como um procedimento metodológico para a geração dos dados de pesquisa; e ii. como um procedimento propiciador de reflexões e possíveis reconfigurações sobre o trabalho docente. De acordo com Clot (2007), o procedimento da autoconfrontação faz emergir, do próprio trabalhador, múltiplos discursos e perspectivas relativas ao seu trabalho desenvolvido, propiciando-lhe, assim, maneiras de analisar e refletir sobre suas ações profissionais e buscar mudanças para essas ações. É um dispositivo metodológico, portanto, que instiga o trabalhador a falar sobre seu agir e, ao mesmo tempo, é utilizado pelo pesquisador para investigar esse agir, haja vista, por meio dele, ser possível “ampliar seu raio de ação, seu poder de agir sobre o próprio meio e sobre eles mesmos” (CLOT, 2010, p. 208).

Para este estudo, serve-se dos aportes teóricos das Ciências do Trabalho, mais especificamente, das Ciências da Ergonomia da Atividade, corrente francesa criada pelo Grupo *Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education* (ERGAPE) (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), da Clínica da Atividade, também francesa (CLOT, 2001; CLOT; FAÏTA, 2000, 2001; FAÏTA, 1997, 2002, 2004) e do Interacionismo Sociodiscursivo, que tem como principal representante Bronckart (1999, 2005, 2008). Na sequência, apresentam-se

os motivos que impulsionaram a realização desta pesquisa, assim como os objetivos e as perguntas de investigação.

1.1 NOSSO INTERESSE PELO TRABALHO DO PROFESSOR INTERPRETADO

Esta pesquisa se insere na área de estudos da LA, visto que seu interesse principal reside nos acontecimentos e problemas envolvendo usos da linguagem em situações reais, e, ao mesmo tempo, trata-se de uma pesquisa marcada pela transdisciplinaridade, por inter-relacionar perspectivas teóricas diferentes, neste caso, da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e do Interacionismo Sociodiscursivo. O foco central neste trabalho é a linguagem em situação de trabalho, o que o inclui no campo da LA transdisciplinar, em que, conforme Moita Lopes (1998, p. 119) explica,

O contexto de aplicação cria pressões que requerem o uso de fontes de conhecimento variadas e que as configuram de acordo com o problema em foco [...]. Isto implica que a distinção tradicional entre conhecimento básico e aplicado deixa de existir, já que, devido à natureza transdisciplinar deste modo de investigação, a teoria informa a prática e a prática informa a teoria.

Assim, alinhando-se a essa compreensão e às pesquisas já desenvolvidas no Brasil e no exterior, tem-se como interesse, na presente pesquisa, compreender e contribuir para o trabalho docente por meio de textos produzidos “no” e “sobre” o trabalho.

Antes de se apresentarem os motivos da escolha desse tema, contextualizar-se-á a formação acadêmica da pesquisadora. Sua primeira graduação foi em Licenciatura em Pedagogia [Educação], pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), curso este atravessado por várias disciplinas, sendo, portanto, um curso transdisciplinar, o qual envolve disciplinas de Ciências, História, Matemática, Psicologia, Política, Linguagem etc. Dessa possibilidade de lidar com diferentes áreas do conhecimento, viu na linguagem seu foco de interesse maior no curso. Enveredou-se, portanto, em estudos e pesquisas sobre a linguagem, participando, como aluna bolsista, de projetos de pesquisa, incentivados pelo Programa de Licenciaturas (PROLICEN) e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com as temáticas em torno da escrita, leitura e oralidade.

Além disso, participou como Monitora voluntária e, em outro momento, como bolsista, das disciplinas com foco na leitura e escrita³. Engajada cada vez mais nas pesquisas e

³ No antigo PPP do curso, de 2004, as disciplinas chamavam-se Clínica de Leitura e Redação I e II.

monitorias que tinham como foco a linguagem e seus usos em contextos diversificados, nunca se atentou para outras temáticas, também relevantes, abordadas no curso de Pedagogia, como, por exemplo, a formação do professor.

Após o término da graduação, deu continuidade à pesquisa sobre a linguagem, ao ingressar no mestrado em Linguagem e Ensino, pela mesma instituição de ensino, desenvolvendo pesquisa sobre a escrita em contexto acadêmico, na qual foi possível identificar os impactos⁴ percebidos pelos alunos recém-ingressados no curso de graduação em Letras.

Em virtude dessa motivação constante pelo estudo da leitura e escrita, surgiu o interesse em cursar Licenciatura em Letras, sua segunda graduação, realizada na UFPB. Na época em que cursou Letras, também atuou como professora do Ensino Fundamental I (EFI) e vislumbrou submeter-se à seleção para o doutorado dessa instituição. Essa motivação, levou-a a cursar, como aluna especial, duas disciplinas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING).

Na disciplina Tópicos em Escrita, aprofundou seus conhecimentos acerca da base epistemológica e metodológica do ISD, assim como da teoria de Vygostky. Contudo, foi na disciplina Tópicos em Linguística Aplicada que surgiu, de fato, o interesse pelo trabalho do professor. Interesse que, até aquele momento, não tinha sido despertado, enquanto pesquisadora, embora tivesse cursado Pedagogia, curso que discutia com bastante frequência o papel do professor na sociedade e na instituição escolar. Na verdade, na época, a presente pesquisadora não tinha base teórica nem interesse por realizar pesquisa envolvendo esse assunto.

Na disciplina Tópicos em Linguística Aplicada, conheceu as Ciências do Trabalho: Ergonomia da Atividade e Clínica da atividade, assim como as pesquisas que abordavam as questões sobre o trabalho do professor, a exemplo de Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006a), Bronckart e Machado (2004), dentre outras que focavam no professor e seu agir. Assim, foi a partir das discussões em sala de aula que se voltou para seu próprio trabalho – o trabalho docente.

Sendo assim, tem-se como intenção discutir acerca do trabalho interpretado do professor, atuante em turmas dos anos iniciais, via entrevistas de ACS, nas quais emergem as representações sobre suas ações e sua influência na reconfiguração do agir. Não se tem a pretensão de analisar o trabalho desse profissional pelo que se viu em suas aulas, mas apenas

⁴ A esse respeito, conferir dissertação de Santos (2009).

instigá-lo a falar sobre o seu próprio trabalho. Discutir-se-ão, portanto, as interpretações e ressignificações feitas por ele, para, a partir daí, identificarem-se suas representações e possíveis reconfigurações de seu agir.

Com base nesse direcionamento, defende-se a tese de que o olhar para a imagem de si, via entrevista da ACS, permite à professora enxergar e experimentar seu trabalho com o ensino da escrita por meio de suas próprias lentes, aumentando, portanto, sua visão sobre sua prática, trazendo à tona suas representações situadas em dois mundos discursivos, os quais acompanham sua compreensão e tomada de consciência do próprio agir.

No primeiro – o mundo, do narrar – em que as coordenadas de ação são disjuntas do conteúdo temático (BRONCKART, 1999), predominou o relato interativo: a docente afasta-se de suas ações [disjunção] para descrever sua prática, demonstrando apropriação de uma representação coletiva sobre o processo de ensino da escrita. Já no segundo – o mundo do expor, em que as coordenadas de ação estão em relação de conjunção com o conteúdo temático, predominou o discurso interativo – a professora “volta a si”, agora no mundo conjunto, e consegue avaliar seu trabalho do ponto de vista prático e teórico, reconhecendo a necessidade de articular a sua prática com os saberes teóricos de formação. Verifica-se também que há momentos em que o sentimento de incapacidade é gerado à medida que o outro [alunos] influencia e, praticamente, determina o seu agir docente a ponto de impedir suas ações.

Desse modo, ressalta-se a relevância desta pesquisa, primeiro, por se compreender que o trabalho do professor precisa ser alvo de estudos que busquem contribuir para o desenvolvimento da prática desse profissional, bem como por se entender que ele é perpassado por ações docentes, dos alunos e dos outros, das quais resultam o interesse por: o quê e como ensinar, e como se posicionar humanamente diante das ações impossibilitadas. Ser professor não é uma tarefa fácil. Ser professor envolve relações consigo mesmo e com outro, de modo que os dois se envolvem em um processo de desenvolvimento, amadurecimento e estresse, em que ora se atinge o objetivo e ora o objetivo é comprometido devido às ações tomadas pelo próprio professor ou interrompidas pelo outro [aluno, instituição, pais etc.]⁵ (CLOT, 2007). E, segundo, porque as pesquisas anteriores com a autoconfrontação não se voltaram para as representações sobre escrita e sobre o ensino, da forma como abordamos neste trabalho de pesquisa.

⁵ Vale ressaltar que na presente pesquisa não se tem o interesse de restringir a noção de trabalho docente ao seu fazer em sala de aula e sua relação com o aluno. No capítulo 2, será explicitada e ampliada a noção de trabalho docente.

Em conformidade com esse posicionamento, nesta pesquisa, busca-se responder à seguinte questão: **Que representações emergem da interpretação da professora colaboradora da pesquisa sobre o seu trabalho em anos iniciais do Ensino Fundamental e como elas influenciam a reconfiguração do seu trabalho?**

Diante do exposto, tem-se como **objetivo geral**:

- Analisar, a partir dos textos da entrevista da autoconfrontação simples, quais são as representações de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o seu trabalho destinado ao ensino da escrita.

E, como **objetivos específicos**, propõem-se:

- Verificar de que forma se materializam no texto as representações da professora sobre o seu trabalho e como essas representações influenciam a reconfiguração do agir;
- Investigar a relação entre os tipos de discurso e as representações sobre o agir da docente; e
- Identificar os tipos de vozes que se apresentam na interpretação que a professora faz do seu trabalho, e o que elas revelam sobre o trabalho realizado.

As análises empreendidas a partir das observações das ações docentes de uma professora do EFI se deram com base em três eixos temáticos [ou categorias de análise], a saber: 1) Representação sobre o trabalho com a escrita do ponto de vista prático e teórico; 2) Representação sobre as estratégias metodológicas adotadas; e, por fim, 3) Representação sobre o contexto de ensino – conflitos vivenciados no trabalho.

Atendidos os objetivos propostos para a presente pesquisa, tem-se a pretensão de contribuir, principalmente, para o desenvolvimento da prática de ensino da referida professora, no que concerne ao seu trabalho com a escrita, e, conseqüentemente, das discussões em torno da temática em questão na área da LA.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Estrutura-se esta tese em quatro capítulos principais, além deste introdutório e do capítulo voltado para a apresentação das considerações finais.

No segundo capítulo, apresentam-se discussões envolvendo contribuições teóricas sobre o trabalho do professor à luz do ISD, para, em seguida, dissertar-se sobre os conceitos teóricos que investigam os dizeres dos trabalhadores em seu *métier*, a partir da “linguagem como/no e sobre o trabalho”. Na sequência, também, evidenciam-se os elementos constituintes do fazer docente, considerando-se certos aportes teóricos das Ciências do Trabalho: Clínica da Atividade e Ergonomia do Trabalho. Questões essas cruciais para a análise dos dados desta pesquisa.

No terceiro capítulo, traz-se a discussão sobre o aporte teórico-metodológico do ISD, o qual foi escolhido para subsidiar esta pesquisa, uma vez que ajudará mediante a contribuição dos procedimentos de análise dos textos e por ser uma teoria que contempla o desenvolvimento humano atrelado ao uso da linguagem e sua relação com o social.

No quarto capítulo, por sua vez, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, que se fundamenta no paradigma qualitativo, a descrição do *corpus*, o procedimento da ACS e os instrumentos para geração dos dados.

Quanto ao quinto capítulo, neste se apresenta a análise dos textos gerados em situação de trabalho e interpretados pela docente colaboradora desta pesquisa, por meio do procedimento da ACS. A análise desses textos está dividida em três eixos temáticos. Da discussão dos dados, depreendem-se as representações de Clara⁶ sobre o real do seu trabalho executado.

Por fim, tecem-se as considerações finais referentes ao objeto de estudo, procurando deixar em evidência as representações da docente sobre seu trabalho e articulando a essas discussões as impressões da pesquisadora, no intuito de olhar para além dos muros acadêmicos, haja vista ser essa a proposta da LA: tentar ajudar o trabalho do professor, neste caso, conduzir a docente a ver e refletir sobre seu trabalho realizado e, assim, ao olhar para sua própria prática, decidir sobre as ações a serem realizadas posteriormente. Para além disso, vale ressaltar que o agir docente não é estático e determinado, mas sofre mudanças, por ser justamente um objeto de análise que pode ser reconstituído e reconfigurado pelo próprio trabalhador.

⁶ Nome fictício usado para evidenciar a professora colaboradora desta pesquisa.

2 O TRABALHO DO PROFESSOR

C: é um trabalho MUito desgastante [...] porque eu tenho que dar conta não só de produção textual, eu tenho que dar conta das outras atividades, dos conteúdos, vem avaliação de fora, avaliação nacional que eles [alunos] participam, então é uma carga bem pesada para o professor (CLARA, ACS da 3ª aula do 5º ano, 2015, linhas 127-130).

A relação trabalho do professor e uso da linguagem é o ponto de reflexão deste capítulo; por essa razão, mostrar-se-á, primeiramente, a relevância do trabalho docente à luz do ISD, para, em seguida, apresentarem-se as discussões teóricas que retratam os dizeres dos trabalhadores em seus contextos de atuação, enfatizando-se a “linguagem como/no e sobre o trabalho”. Em continuidade, serão apresentados os elementos constituintes do fazer docente, considerando-se certos aportes teóricos das Ciências do Trabalho: Clínica da Atividade e Ergonomia do Trabalho. Esses pontos são fundamentais para as discussões dos dados gerados para esta pesquisa.

2.1 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ISD

De acordo com Bronckart (2008), considerando-se o senso comum, o trabalho é uma forma de agir, especificamente, exercida pelo humano, haja vista sua necessidade de sobrevivência no mundo. O trabalho propicia aos homens a organização em grupos e o desenvolvimento de cada uma forma de agir particular sob a forma de divisão do trabalho, resultando-se daí papéis sociais diversificados e posições hierárquicas, ou seja, relação de poder entre os indivíduos, o que é normal para o estabelecimento de regras e normas na sociedade, gerindo-se, assim, as leis e os comportamentos dos indivíduos no meio social.

Na realidade, antigamente, nas sociedades tradicionais, não existia a distinção entre trabalho e agir; o termo agir significava *ergon*, em grego. O termo trabalho surge, portanto, segundo Bronckart (2008), no século XVI, nas línguas românticas – no Ocidente, devido à emergência do capitalismo industrial e da economia de mercado. Essa mudança de concepção de trabalho se deve às transformações sociais ocorridas ao longo do tempo: antes, as atividades econômicas eram organizadas socialmente para atenderem um pequeno grupo, a exemplo da família, sendo o trabalho desenvolvido para o consumo próprio – sobrevivência familiar. Daí, ser uma atividade classificada como econômica, haja vista se desenvolver para

produzir bens materiais de consumo próprio. Hoje, porém, com o capitalismo mercantilista e, posteriormente, industrial, a atividade econômica tomou proporções maiores que aquelas antes realizadas socialmente, tornando-se, assim, em uma instituição autônoma e dominante. Essa nova organização de trabalho dá origem à definição de emprego, que é uma forma de distribuição do trabalho, em que os trabalhadores desenvolvem uma determinada ação [força do trabalho] em troca de um salário (BRONCKART, 2008).

Assim, o trabalho passa a ser considerado sob dois vieses – o do empregador [que quer um trabalhador que lhe dê lucros, propondo, portanto, divisões e formas de organização do trabalho] e o do trabalhador [como ele se vê em situação do trabalho, como percebe seu agir e como esse agir afeta seus comportamentos e mente]. Essa dualidade faz surgir a problemática da análise do trabalho, que comporta dois polos [empregador e trabalhador], os quais são separados por duas concepções de ver o trabalho.

Esse novo modo de organização econômico-social implicou a criação de meios que viabilizassem processos implícitos ou informais de analisar o trabalho sob diferentes ângulos. Do ponto de vista do empregador, seu interesse era aumentar os lucros e racionalizar a produção; para os estudiosos do social, como Taylor, por exemplo, o foco era maximizar a rentabilidade dos lucros. Para se atingir esse objetivo, o trabalhador passava por treinamentos intensos e psicologicamente brutais (BRONCKART, 2008); e, por fim, o olhar dos estudiosos da psicologia do trabalho, cujo interesse residia em compreender o agir humano em situação real do trabalho, isto é, “seus problemas reais, em situações reais, em tempo real” (BRONCKART, 2008, p. 97). Ou seja, tendo em vista as diferentes formas de se conceber o trabalho, Bronckart (2008) aponta a Ergonomia como uma disciplina que surge para fazer oposição ao taylorismo, uma vez que ela busca compreender a situação do trabalhador em seu *métier*, buscando ver seu agir e instigando-o a representar verbalmente esse agir⁷.

Sob esse prisma da contextualização, nesta pesquisa, tratar-se-á do trabalho interpretado do professor, tendo como intenção analisar e discutir as ações de uma professora a partir de seu próprio discurso, e tendo como suporte a abordagem teórica do ISD, a qual apresenta total interesse pelo que é realizado e pelo que os trabalhadores [professores] falam sobre sua práxis⁸. De acordo com Bronckart (2006), a atividade do professor consiste em um “verdadeiro trabalho”, e interpretá-lo não é algo simples de se fazer, haja vista não ser um dado diretamente observável, devido à complexidade e à particularidade que há sobre o agir

⁷ Esse movimento de análise do trabalho se desdobrou em outros – foco na atividade da pessoa do trabalhador, cuja teoria será explanada no decorrer deste capítulo.

⁸ Pesquisas estas já apresentadas na introdução deste trabalho.

de cada docente. Já na interpretação de Machado (2007, p. 84), “o verdadeiro trabalho seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades [...]”.

Acrescenta-se, segundo Bronckart (2006), que as pesquisas referentes ao trabalho docente surgem devido, primeiramente, à evolução dos trabalhos da didática das disciplinas, principalmente da didática das línguas e, segundo, com as pesquisas no campo da didática das disciplinas escolares a partir dos trabalhos da Ergonomia francesa, envolvendo a análise do trabalho.

Sobre o primeiro momento – da didática das línguas – o interesse central dos estudiosos da área da educação residia na aplicação direta dos conhecimentos científicos para a sala de aula; contudo, o resultado não foi de todo satisfatório, tendo em vista a impossibilidade de tal procedimento, sendo necessário um novo rumo para se compreender o *métier* do professor, o que fez com que surgissem as didáticas das disciplinas escolares, nos anos de 1960/1970 (BRONCKART, 2006). Para este segundo momento, as preocupações passaram a ser mais específicas: i) a análise de uma disciplina, vendo suas particularidades e o envolvimento do professor e alunos com ela; ii) análise profunda dos aportes teóricos que a embasam; e, por fim, iii) métodos e conceitos advindos do campo científico para melhorar o ensino a partir da transposição didática (TD), isto é, uma adaptação dos saberes científicos transformados em saberes a serem passados para uma determinada situação escolar.

Sobre a TD⁹, é relevante se destacar que o conjunto das ideias que configuram essa teoria se deu no campo educacional, pelo autor Chevallard (1991), cujo foco foi a discussão dos movimentos que existem entre os saberes que são construídos cientificamente, seu posicionamento nos manuais de instruções, livro didático, por exemplo, e sua efetivação em sala de aula. Em outras palavras, para o referido autor, a TD repousa na reflexão acerca de como um conhecimento teórico, produzido pelos cientistas da educação, pode constituir-se em objeto de ensino e aprendizagem. Para Machado (2009, p. 52), por sua vez, a TD é entendida como um “conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis”. Logo, é notória a relevância dos saberes científicos para a formação do professor, e estes são ajustados ao trabalho do docente em seu *métier*, de maneira que os resultados favoreçam a compreensão e apreensão dos conteúdos, por parte dos alunos.

⁹ Faz-se uma breve descrição acerca da TD, visto ser o foco desta pesquisa o trabalho do professor em contexto de sala aula, o qual a todo instante é tomado como protagonista de um saber científico e profissional que, por sua vez, tem os alunos como interlocutores imediatos de seus conhecimentos, sendo dessa relação o surgimento ou não da consolidação do sistema didático.

As reflexões acerca da TD surgiram, portanto, para uma melhor organização dos saberes científicos e pedagógicos, uma vez que buscam explicar e elucidar o funcionamento do sistema didático, o qual é “formado por três elementos: professor, saber e aluno, que se interagem a partir de mecanismos que lhe são próprios” (GABRIEL, 2001, p. 5). Contudo, nesse processo, o elemento saber é o ponto chave, já que ele é, em primeira instância, o saber científico a ser didatizado, ou seja, transformado em saber escolar – daí a TD, proposta por Chevallard (1991).

Cabe mencionar, ainda sobre a TD, que o fato de o saber ser transformado não implica dizer que o saber científico se sobressai ou é transformado em saber escolar, mas que ambos ocupam territórios diferentes e, portanto, têm finalidades distintas. Além disso, a transformação do saber dá-se pelo fato de o saber científico pertencer ao campo dos paradigmas e o saber escolar ser constituído de saberes históricos, culturais, sociais e acadêmicos. Sob essa ótica, Chevallard (1991), para explicar como ocorre essa transformação de saberes, propõe o conceito de “noosfera”, que diz respeito ao “saber a ser ensinado”, cujo conteúdo teórico/escolar já vem incorporado nos próprios livros didáticos, por exemplo.

Assim, após essa breve exposição sobre a TD, volta-se a destacar o trabalho do professor como alvo de pesquisas que visam à compreensão da complexidade do seu funcionamento, que se dão a partir de inquietações e investigações na tentativa de se compreender a práxis docente. De modo geral, na tentativa de se responderem aos questionamentos sobre o trabalho dos professores, a orientação das pesquisas em didática deixou de focar apenas na aprendizagem e envolvimento do aluno em contexto escolar, para se debruçar, de forma emergencial, sobre o fazer docente e sua realidade do trabalho educacional¹⁰. Isso porque o trabalho do professor é, na verdade, árduo e, muitas vezes, solitário. O que se planeja nem sempre é alcançado com eficácia, haja vista os inúmeros obstáculos existentes entre o planejado e o realizado efetivamente. A constatação de tal fato será apresentada no capítulo V deste trabalho, no qual se mostrará a realidade do trabalho da professora colaboradora desta pesquisa em contexto de atuação, a partir de uma análise do conjunto de textos gerados em situação de trabalho.

¹⁰ Esse redirecionamento da didática ganhou forças com os aportes teóricos da Ergonomia francesa europeia e da corrente de análise do trabalho. Sobre a Ergonomia, serão explanados seus principais pilares no tópico seguinte.

2.2 LINGUAGEM E TRABALHO: O Dizer do Trabalhador-Professor

Apesar de as produções linguageiras em contexto de trabalho sempre terem existido e serem fundamentais para o desenvolvimento do trabalho e para as relações interpessoais, as investigações sobre essa correlação são relativamente recentes, no campo das Ciências do Trabalho. Por outro lado, no campo das Ciências Humanas e Sociais [Sociologia, Psicologia, Etnologia, Antropologia etc.], a linguagem é objeto de investigação há bastante tempo em contextos sociais diversos, como no âmbito escolar e acadêmico, além de outras produções textuais (orais e escritas) que acontecem em diferentes esferas da sociedade por meio dos gêneros textuais orais e escritos¹¹.

Na realidade, o interesse pela relação trabalho e linguagem é recente e tem ganhado o apoio das Ciências do Trabalho. Assim, dialogando com as pesquisas na área da Educação e da LA, têm-se as Ciências do Trabalho (BOUTET, 1995; DANIELLOU, 1996; CLOT, 2007; FAÏTA, 1999), assim como a Ergonomia do Trabalho e a Clínica da Atividade, que também já desenvolviam suas pesquisas sobre o trabalhador em seu contexto de atuação.

A Ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, com a pretensão de criar técnicas e/ou ferramentas que ajudassem o homem no seu trabalho de forma eficiente e segura, a fim de que se diminuíssem seus esforços mentais e físicos e, por conseguinte, aumentasse a produtividade do seu trabalho. No mesmo período, no final das décadas de 1940 e 1950, surgem na França estudos direcionados para a observação do trabalho humano com a pretensão de vê-lo em sua complexidade; dentre eles o de Pacaud, o qual mostra que atividades simples e mecânicas também possuem grau de complexidade. Entretanto, é no ano de 1960 que seus estudos começam a ser institucionalizados, dando início, desse modo, a uma nova área de estudo e investigação do trabalho humano. Logo, enquanto a Ergonomia na Grã-Bretanha tinha como interesse maior adaptar a máquina ao homem, a francófona visava o oposto – a adaptação do trabalho ao homem. Está-se, pois, diante de um campo denominado “Ergonomia situada” ou “Ergonomia da Atividade” (SOUZA-E-SILVA, 2004), em que o objetivo não é pensar apenas no instrumento de trabalho, mas como o trabalho, na sua plenitude, pode se adequar ao homem.

Sobre as pesquisas desenvolvidas nessa linha, surge, na França, em 1987, o grupo de pesquisa *Langage et Travail* (L&T) de base interdisciplinar, composto por sociólogos, linguistas e especialistas sobre o trabalho (Cf. SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002), que se

¹¹ Sobre as situações de produções discursivas orais e escritas nas mais diversas esferas sociais, é fundamental a leitura de Bakhtin ([1953]2003), assim como de Schneuwly e Dolz (2011).

debruçam sobre a relação linguagem/trabalho. No Brasil, essas pesquisas começaram a surgir na década de 90, a partir do interesse pela proposta de grupos de pesquisa como o Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER) e o Grupo Atelier Linguagem e Trabalho (GALT) do Programa de Estudos Pós-Graduados (PEPG) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mais recentemente, a partir do ano 2011, surge o grupo GELIT, da UFPB, que também se volta para estudos investigativos sobre o trabalho do professor, sua relação com a práxis humana e, por conseguinte, sobre a linguagem que emerge no seu agir docente.

Antes da apresentação das definições acerca do trabalho docente, cabe uma breve discussão sobre o ensino. Essa discussão se faz necessária, haja vista a educação sempre ter sido ao longo da história e até hoje objeto de preocupação e investigação do homem e, mais recentemente, da LA, que, sob diferentes ângulos de observação, busca compreender e interpretar a prática docente. Em geral, o foco das pesquisas recai em dois aspectos específicos do trabalho desse profissional: os métodos de ensino e as razões do fracasso ou do sucesso no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Amigues (2004, p. 38), geralmente as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas: “o que é feito” não corresponde “ao que deveria ter sido feito”. Portanto, o trabalho do professor sempre se constitui como alvo de críticas de examinadores externos; aquele que exerce, de fato, o ofício [o professor], costuma não se autoavaliar.

No campo da Educação, o ensino¹² é, sem dúvida, tema de pesquisa há muito tempo e continua sendo investigado por vários autores, como Tardif, Lessard e Gauthier (1998) e Durand (1996), entre outros. Assim, ao longo das décadas, na trajetória das pesquisas sobre ensino, a ênfase foi dada à análise do desempenho do professor na sala de aula e aos resultados obtidos com os alunos. Portanto, buscava-se verificar a eficiência do professor em relação ao produto, não havendo preocupação em relação ao processo, ou seja, o que de fato ocorre entre o que o professor planeja e realiza. Segundo o que Saujat (2004) apresenta, foi nos Estados Unidos que ocorreram essas pesquisas, de caráter pragmático, cuja finalidade era detectar indicadores da eficácia dos professores. Dessas pesquisas, constatou-se a relevância do papel do professor quanto aos resultados a serem alcançados na escola, sendo seu trabalho primordial e determinante para o sucesso e/ou fracasso escolar dos alunos.

Contudo, de acordo com o que Borges (2001) pontua, foi nos últimos 25 anos que a preocupação em pesquisar sobre o professor e o seu fazer diário – seu trabalho, sua relação

¹² Pretende-se apresentar uma breve exposição sobre o ensino como forma de contextualizar o presente texto, contudo, convém reforçar que o foco desta pesquisa é o trabalho do professor.

com o aluno e seu conhecimento teórico – tomou proporções maiores, tornando-se assunto central em congressos, seminários, conferências, resultando, assim, em publicações de livros e periódicos. Para os autores Therriem e Loiola (2001, p. 155), por sua vez, as investigações sobre o ensino como trabalho se intensificam a partir de uma abordagem ergonômica, associada à “noção de ação (ou cognição) situada”, valendo-se, portanto, de conceitos, instrumentos e metodologias originárias das Ciências do Trabalho [Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade].

Na última década, as investigações no campo da LA, que também se apoiam nas Ciências do Trabalho, voltam-se para o trabalho do professor, tendo como intuito investigar seu fazer, dando vez e voz ao trabalhador. O foco, portanto, deixou de ser “o que” o professor faz em sala de aula, iniciando-se, assim, uma nova proposta de pesquisa no campo do ensino, em que os trabalhadores-professores passam a ser os protagonistas de suas ações em seu contexto de trabalho [sala de aula], olhando para elas a partir de seus próprios óculos e tendo a oportunidade de refletir, comentar acerca de sua práxis e traçar ou não estratégias de trabalho. A título de exemplo, destacam-se certos pesquisadores desse campo investigativo: Bronckart (2006, 2008), na Suíça; Saujat (2002, 2004) e Amigues (2002, 2003, 2004), na França; Bronckart e Machado (2004), Sousa-e-Silva (2004), Lousada (2004) e Abreu-Tardelli (2004, 2006), no Brasil, dentre outros¹³.

Logo, as pesquisas na LA, voltadas para essa temática, passaram a ter como palavra central a “reflexão sobre a prática docente”, tendo como fonte enriquecedora as metodologias analíticas¹⁴, que corroboraram as abordagens discursivas. Nessa perspectiva, surgem pesquisas que buscam investigar o trabalho do professor, tentando compreender e apresentar os problemas e as soluções para o desenvolvimento da sua prática, recebendo, para isso, forte contribuição das Ciências do Trabalho.

As pesquisas, assim, ocuparam-se em interpretar o trabalho do professor *in loco*, buscando compreender o seu agir, para, posteriormente, tentar resolver os supostos problemas detectados no trabalho deste profissional. Alguns dos objetos de análise dessas pesquisas são: a interação professor-aluno, o agir docente durante seu trabalho, o professor reflexivo, entre outros. Em suma, são pesquisas voltadas para questões relacionadas a sua práxis e ao contexto

¹³ Recentemente, inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas por pesquisadores da LA, tomando como foco o trabalho do professor e sua relação com o ensino/aprendizagem, estudos estes desenvolvidos à luz da Ergonomia da Atividade, dentre os quais ainda se podem citar pesquisadores do LAEL, da PUC-SP, que foi liderado pela Prof.^a Dr.^a Anna Rachel Machado e hoje por Eliane Lousada; pesquisadores vinculados ao GELIT/CNPq/UFPB; e outros.

¹⁴ As investigações sobre o trabalho do professor, geralmente, seguem o paradigma de pesquisa qualitativa e interpretativista como meio para se interpretarem as ações do professor em seu contexto de atuação.

em que ela acontece [sala de aula] e que têm como principal protagonista, na maioria das vezes, o professor, a exemplo do que tem sido observado nas pesquisas desenvolvidas pelo GELIT, em particular, os já mencionados trabalhos de Cavalcante (2016), Martiny (2015) e Pereira (2016).

Desse modo, a presente pesquisa também se insere na LA, uma vez que ela se preocupa com a investigação de problemas de uso da linguagem em contexto de ação social, o que implica uma estreita relação com a perspectiva teórica do ISD. De acordo com Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 25), parece haver um consenso de que o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.

É importante frisar que a linguagem consiste no elemento essencial para a realização do trabalho, sua ressignificação e análise das situações de trabalho. É a linguagem responsável pela construção histórica e social da humanidade, permitindo, assim, transformações no contexto social do cotidiano entre os indivíduos, compartilhando conhecimentos e experiências diversas entre si. Compreendendo a complexidade do uso da linguagem nas situações de trabalho, Lacoste (1995), retomando Johnson e Kaplan (1979), apresenta a relação da linguagem com o trabalho a partir de três modalidades: a “linguagem como trabalho”, a “linguagem no trabalho” e a “linguagem sobre o trabalho”.

Sendo assim, a divisão entre as três modalidades da relação linguagem/trabalho é relevante para a análise e confrontação dos textos produzidos em situação de trabalho: os textos produzidos no interior do trabalho *stricto sensu* [linguagem como/no trabalho] e os textos produzidos em situações mais externas, por exemplo, os que prescrevem, planejam, avaliam e interpretam as situações de trabalho *stricto sensu* [linguagem sobre trabalho] (Cf. BRONCKART; MACHADO, 2004).

De acordo com Nouroudine (2002), as práticas languageiras – denominação dada pelo autor para se referir às três modalidades da relação linguagem/trabalho – são estreitamente ligadas entre si, contudo, possuem suas particularidades do ponto de vista prático e epistemológico. Como já foi dito, têm a função de contribuir para a identificação dos mecanismos do funcionamento da relação linguagem/trabalho, assim como para o aspecto metodológico, permitindo uma visão mais ampla sobre os elementos que constituem o trabalho, dentre eles a linguagem.

A primeira modalidade – linguagem como trabalho – é apresentada por Nouroudine (2002, p. 19) como formas de linguagens dirigidas “para si, ao outro e para o outro”. É a

linguagem que faz/age durante a realização do trabalho mediante uma construção sócio-histórica e é uma das partes estruturantes do trabalho. Talvez, sem ela, seria até impossível sua realização. “Ela não é somente uma dimensão, dentre outras, do trabalho, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões”, como, por exemplo: econômica, social e ética.

Referenciando Nouroudine (2002), tem-se, na dimensão econômica, a linguagem sendo usada para gerenciar o tempo, durante a realização da atividade. Em situação de sala de aula, por exemplo, há a fala do professor e a(s) fala(s) do(s) aluno(s), sendo a primeira fala a que “passa” os conteúdos, medeia as discussões e, por conseguinte, mantém a ordem na sala, a fim de que o tempo determinado para seu trabalho seja cumprido de forma satisfatória.

A linguagem é também social, no sentido de proporcionar a interação entre os participantes envolvidos no trabalho, como professor e aluno(s). Seu uso é indispensável para que haja trocas e relações sociais, compartilhando conhecimentos, sanando dúvidas e resolvendo conflitos, quando necessário. É social, portanto, dada a necessidade de trocas [de conhecimentos, experiências etc.] linguageiras entre um enunciador e um interlocutor.

Por fim, a linguagem na dimensão ética consiste na continuidade do caráter social do enunciado, isto é, de acordo com Nouroudine (2002, p. 21), citando Schwartz (1996), as condições de existência do trabalho é o resultado de um “modelo de humanidade”, o qual permite trocas sociais entre seus pares e, assim, possibilita a construção e a reconstrução de saberes e valores, tomando como base a cooperação entre os pares sociais.

A segunda modalidade da relação linguagem/trabalho – linguagem no trabalho – corresponde à linguagem circundante, que não se restringe ao contexto da sala de aula, mas situa-se, também e principalmente, em outros contextos externos à atividade executada pelo coletivo, como, por exemplo, em conversas com os colegas de trabalho sobre assuntos variados. Conforme Nouroudine (2002, p. 24), “a linguagem no trabalho pode veicular conteúdos de natureza variada e, às vezes, muito distanciada da atividade executada pelos atores em seu coletivo”.

A terceira modalidade da relação linguagem/trabalho, por sua vez, é a linguagem sobre o trabalho, a qual é entendida por Nouroudine (2002) como a linguagem que interpreta, avalia, comenta seu próprio trabalho. Quando solicitado pela empresa ou por um pesquisador, o trabalhador é instigado a comentar, avaliar, justificar-se e/ou até se corrigir sobre seu trabalho desenvolvido, indicando, assim, suas realizações positivas e/ou negativas, o que poderia melhorar o que está faltando no desenvolvimento do seu *métier* etc.

Por outro lado, vale ressaltar que a relação linguagem/trabalho encontra-se imbricada, dada a “existência de uma linguagem que faz (a linguagem como trabalho), uma linguagem

circundante (a linguagem no trabalho) e uma linguagem que interpreta (a linguagem sobre o trabalho)” (NOUROUDINE, 2002, p. 26). Na verdade, essa relação é totalmente compreensível, uma vez que uma não existe sem a outra, haja vista cada situação de linguagem ocorrer como forma de execução das etapas do trabalho de uma maneira que contemple todos os ciclos de desenvolvimento desse trabalho – fazendo, interagindo e refletindo.

Assim, esse passar de olhos na trajetória sobre pesquisas, tendo como foco o trabalho e a relação entre linguagem/trabalho, tem como objetivo situar o leitor sobre a importância desses estudos no trabalho docente. Estudos estes precursores nas investigações sobre o trabalho, contribuindo, desse modo, para a entrada da LA brasileira nas pesquisas sobre a relação trabalho/linguagem/ensino, na perspectiva ora discutida.

Desse modo, do exposto até o momento, vê-se que essa relação perpassa, como já mencionado anteriormente, os conceitos das Ciências do Trabalho – Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade –, cujo aporte teórico toma-se, também, como base para esta pesquisa, haja vista ser o seu foco de análise o dizer do professor sobre seu trabalho.

2.3 NOÇÕES GERAIS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE PELA ÓTICA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE E DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE

Como já foi discutido anteriormente, o trabalho docente não foi, a princípio, objeto de análise no quadro teórico das Ciências do Trabalho – Clínica da Atividade e Ergonomia do Trabalho. Contudo, o fato de essas linhas de pesquisas basearem-se nos estudos de Vygotsky, ao se preocuparem com o desenvolvimento humano, e de o ISD (BRONCKART 2006, 2008) também ter apresentado pesquisas sobre as situações de trabalho docente, acarretou uma aproximação entre essas linhas teóricas, contribuindo, portanto, para as pesquisas que tomam o trabalho docente como foco de interesse.

Assim, as Ciências do Trabalho constituem-se em uma contribuição para a presente pesquisa, em específico, do trabalho docente, tendo em vista essas abordagens fazerem da linguagem uma faceta da atividade global, em que as relações entre os sujeitos se efetivam tanto em seu ambiente de trabalho como consigo mesmo e com os outros.

Segundo Amigues (2004, p. 39), a “atividade” como objeto de análise passou a ter uma função heurística, permitindo formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade, bem como o distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real. A tarefa consiste no “que deve ser feito” e pode ser explicitamente descrito pelo trabalhador, ou

seja, quais são suas condições de trabalho, que objetivo pretende alcançar, de que meios e/ou instrumentos se vale para alcançá-lo etc. Já a atividade refere-se “[a]o que o sujeito faz” mentalmente para realizar a tarefa, o que, por sua vez, não é diretamente observável, mas está implícita e imbricada na sua realização pelo trabalhador (AMIGUES, 2004, p. 39).

Sobre o trabalho do professor, a “tarefa” nem sempre é determinada por ele mesmo; as condições e os objetivos de sua ação são já prescritos por uma instância superior, como, por exemplo, os documentos oficiais, favorecendo-se, assim, uma separação e um distanciamento entre o que foi “prescrito” [“tarefa”] e o que, de fato, “realizou-se” [“atividade”]. Em outras palavras, uma tarefa consiste na prescrição feita ao trabalhador, o qual tentará adaptá-la ao seu contexto de trabalho, isto é, a partir do prescrito, desenvolverá uma atividade com o intuito de concretizar, no seu real da atividade, o que lhe foi prescrito, resultando, assim, no trabalho realizado, o qual, provavelmente, mostrar-se-á distante e diferente no que concerne à tarefa prescrita. Desse modo, Amigues (2004) constata que a análise da atividade permite compreender essa separação/distanciamento, e que ela é necessária, haja vista ser na “tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40).

A Ergonomia do Trabalho, na perspectiva francesa – a que interessa para esta pesquisa –, além de se constituir em um novo campo de possibilidades de investigação para os estudos sobre a linguagem no contexto em que ela acontece, delimitou uma diferença fundamental entre o que é trabalho prescrito e trabalho realizado¹⁵. Esses dois conceitos – prescrito e realizado – sustentam que o trabalho prescrito seria constituído pela tarefa, ou pelo que foi prescrito, e o trabalho realizado seria o resultado da adaptação à tarefa (LOUSADA, 2006a, p. 74). São, portanto, esses dois conceitos o foco de interesse da Ergonomia francesa, haja vista as discussões constantes, seja dos pesquisadores seja dos próprios trabalhadores [professores], de que, entre o que está prescrito e o que se realiza, há uma considerável distância; distância esta que pode ser entendida a partir do protagonismo do trabalhador-professor de transformar as prescrições de acordo com suas necessidades profissionais.

Logo, o que é prescrito para o trabalho está para o que já vem determinado em documentos institucionais, oficiais ou até mesmo no próprio planejamento do professor [que já traz consigo a voz de outras instâncias – documentos oficiais, institucionais e a própria voz do professor]. Em outras palavras, o trabalho prescrito consiste no modelo a ser seguido – deve ser o espelho do que vai acontecer na sala de aula, o que não garante que de fato

¹⁵ Usa-se, nesta pesquisa, o termo trabalho realizado da tradição da Ergonomia francesa, para, posteriormente, apresentar-se o termo trabalho real de acordo com a perspectiva da Clínica da Atividade de Clot (2007).

ocorrerá conforme o planejado. O trabalho realizado, por sua vez, é o que de fato acontece na sala de aula. É a resposta do professor ao que lhe foi proposto, isto é, é sua prática influenciada pelo prescrito, mas realizada conforme suas preocupações e objetivos. É esse, portanto, um dos focos de interesse das pesquisas em Ergonomia do Trabalho, observar como se dá a imersão do professor na sua realidade, se há atividade prescrita e como age o professor diante de suas possibilidades de ação.

Vale ressaltar que as expressões real e realizado são, assim, distintas quando se trata de trabalho nas abordagens ergonômicas e da Clínica da Atividade. Para a Ergonomia, o “trabalho realizado” refere-se ao trabalho desenvolvido em situação concreta, que é visível; já na Clínica da Atividade, o “real” corresponde também ao trabalho impedido, ou seja, planejado, mas não executado, contudo, consiste, ainda assim, em parte integrante da atividade, surgindo, portanto, outra expressão – atividade real ou real da atividade, denominada também, por Bronckart (2006, 2008), de trabalho real.

De acordo com Clot (2007), o trabalho é sempre uma atividade mediada por instrumentos e dirigida a três eixos: “ao objeto” [entre o que pode fazer e o que gostaria de fazer e as diferentes escolhas que pode fazer], “ao próprio sujeito” [o qual exerce a atividade] e “a outrem” [qualquer indivíduo que possa interferir na atividade, que pode estar presente no curso da atividade ou no próprio sujeito], gerando com isso inúmeros “conflitos”, os quais podem gerar resultados tanto positivos quanto negativos. Esse aspecto se correlaciona com o que a Ergonomia do Trabalho defende como trabalho prescrito e trabalho realizado, uma vez que, para Clot, se o conflito for positivo, o trabalho se desenvolve de maneira satisfatória, mas, se negativo, o trabalho pode ser até impedido ou impossível de ser realizado. Daí a caracterização da atividade de trabalho como uma ação humana de linguagem que gera conflitos em seu fazer.

O conceito de conflito, para Clot (2007), é ainda entendido como uma fonte vital para o desenvolvimento do trabalho, da mesma forma como gerador de amputação desse agir, impossibilitando sua ação docente e, muitas vezes, causando estresse e fadiga, geradas das ações impossíveis de realizações.

Érnica (2004a), por sua vez, aponta o trabalho do professor em meio a conflitos, devido às representações sociais que são partes constituintes dos alunos e professor. Sobre isso, o autor enfatiza que “o complexo feixe de relações sociais e de discursos que estruturam o trabalho do professor traz em si choques de representações sociais, os objetos e os objetivos de estudo” (ÉRNICA, 2004a, p. 114), uma vez que cada um apresenta interesses diferentes, além de expectativas quanto ao que desejam quando vão à escola – há alunos que anseiam por

conhecimento e há alunos que não. Ou seja, a relação professor-aluno é construída por meio de representações sociais, e cada um traz consigo valores culturais, afetivos e psicológicos particulares, o que pode gerar conflitos no desenvolvimento do trabalho do docente, dada a gama de interesses que circunda seu ambiente de trabalho.

Para esta pesquisa, considera-se conflito todas as tensões identificadas no contexto de trabalho da professora colaboradora, que podem ser da docente com o coletivo de alunos [de ordem social], da docente consigo mesma [de ordem psicológica], ou ainda, da docente com fatores externos [de ordem subjetiva]. Esses conflitos serão possíveis de ser detectados, haja vista esta pesquisa tratar das representações da docente, que trazem à tona o coletivo de alunos e suas representações individuais, mediante a análise dos tipos de discursos, além da base teórica do ISD, que visa o desenvolvimento humano a partir do uso da linguagem em diversas áreas de atuação. No caso desta pesquisa, servir-se-á da “linguagem [que fala] sobre o trabalho”.

Assim, ampliando a discussão sobre trabalho prescrito e realizado, da linha da Ergonomia francesa, Clot (2007) aponta um novo conceito – o real do trabalho, baseando-se em Vygotsky ([1925]1994, p. 41), o qual defende que “o homem está cheio, a cada minuto, de possibilidades não realizadas”, e é, portanto, a partir dessa afirmação, que Clot pensou o trabalho humano como algo passível de não realizações também. Para ele, o real da atividade vai além do que foi realizado pelo trabalhador, compreendendo, também, o que ele não chegou a fazer, o que se absteve de fazer, o que queria ter feito, etc. (CLOT, 2007). Segundo o que Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 106) apresentam, quando o trabalho não teve seu percurso atingível é porque houve uma “amputação do agir possível do trabalhador”, dando origem a conflitos. Sendo assim, à distinção inicial da Ergonomia entre trabalho prescrito e realizado, soma-se o real da atividade, conforme destacado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Trabalho prescrito x realizado x real

Trabalho prescrito	Trabalho realizado	Trabalho real
Consiste no planejamento referente à tarefa a ser executada.	Refere-se à atividade realizada, em uma dada situação e contexto social, passível de observação (visível).	O “real” é tudo o que foi e o que não foi executado, tudo o que se tentou fazer, mas não conseguiu; é tudo o que se planejou fazer e deu certo ou houve impedimentos.

Fonte: Elaboração própria (2015).

Para Clot (2007), a atividade quando não realizada da maneira como foi planejada permite ao professor refletir sobre seu fazer, buscando novas formas para desenvolver seu

trabalho, seja por meio de novos instrumentos educacionais, seja por meio de novas estratégias didáticas. Com isso, não se afirma que o trabalho real é de todo impedido; às vezes, o professor repensa seu fazer, mesmo tendo gostado da aula ministrada, mas, por prazer, busca melhorá-la, alterando a maneira de fazê-la. Como Amigues (2004, p. 40) afirma,

O fato de que *tudo ocorre bem* não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir *até onde queria*; as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não são isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade.

Essa noção de trabalho real engloba, portanto, tudo o que foi possível, impossível e impedido de se realizar. É uma ação imprevisível e não “identificável com as condições externas da atividade psicológica” (CLOT, 2007, p. 93). Em outras palavras, o real da atividade é invisível, não é observável, ou seja, o que se vê é apenas uma pequena parte de um trabalho que se desenvolve no oculto. Daí, a necessidade da “linguagem sobre o trabalho”, em que o pesquisador instiga o trabalhador a interpretar/comentar/avaliar sobre seu trabalho, que seria a parte invisível do trabalho real.

De acordo com Medrado (2012), tem muito da aula [do trabalho do professor] que não se vê, que pode ser ilustrado com a metáfora do *iceberg*, estando imerso, na pequena porção de gelo, tudo o que é visível, o que é executado no momento, como: a indisciplina dos alunos, a postura do professor, suas práticas rotineiras, e fica submerso, portanto, na maior parte de gelo, o que é invisível aos olhos, que não é possível ver com os olhos de pesquisador. Logo, só se enxerga a parte submersa pelas lentes do próprio trabalhador, haja vista estar oculta e pertencer ao seu mundo subjetivo, por meio do qual o docente pode revelar ou não o real de seu trabalho: que pode consistir nos conflitos, impedimentos, frustrações, estresses, entre outros fatores que circundam e influenciam as ações docentes.

Figura 1 – Imagem de um iceberg



Fonte: Imagem obtida a partir do site www.google.com.br.

De acordo com Souza-e-Silva (2004, p. 93), as observações das situações isoladas, por maior que seja seu nível de detalhe, não podem dar conta do gênero da atividade da classe [de trabalhadores, a exemplo dos professores] e de seu desenvolvimento. Desse modo, o trabalho do professor, em sala de aula, consiste em uma tarefa contínua de tentativas de realização de uma determinada atividade, cuja intenção não é apenas a de se atingir um objetivo em si mesmo, mas de se ampliar sua proposta de ensino em que o professor atinja o coletivo [os alunos, o meio, o desenvolvimento da atividade].

Desse modo, o trabalho do professor é orientado e/ou pode tomar como norte as “prescrições”, uma vez que estas estejam sob a forma de artefatos¹⁶, os quais estão disponíveis para auxiliar a atividade docente e que, por sua vez, podem servir como instrumentos e gerar efeitos tanto positivos como negativos (CLOT, 2007). Daí, o professor precisar saber gerenciar e adaptar as prescrições iniciais para seu contexto de trabalho, a fim de garantir a competência, a saúde e a identidade de docente (SAUJAT, 2002, p. 23).

O trabalho do professor desenvolve-se com base em um planejamento prévio que ofereça caminhos a serem trilhados no desenvolvimento da atividade. Isso mediante os conceitos de trabalho prescrito e trabalho real, os quais apontam para outro direcionamento sobre o trabalho do professor – **o de gênero profissional**, proposto por Clot (2007) e Faïta (2004, 2005).

Vale ressaltar que a noção de gênero profissional/gênero da atividade, antes de ser desenvolvida pelos autores, na abordagem ergonômica de análise do trabalho, teve sua origem na retórica com os gêneros do discurso, propagados por Aristóteles. Contudo, por seu caráter limitado e definido, os gêneros do discurso atingiram outras proporções em sua funcionalidade, dividindo-se, portanto, entre gêneros literários em estilística, gêneros de textos em linguística e gêneros do discurso, conceito retomado por Bakhtin, para quem os enunciados são formas relativamente estáveis que se adequam à situação de uso social da língua, ou seja, as formas de falar constituem-se como gêneros, organizando a ação linguageira e considerando o interlocutor e o contexto de atuação específico.

Logo, a proposta de gênero profissional desenvolvida pelos autores Clot (2007) e Faïta (2004, 2005) tem como objeto de pesquisa compreender o trabalho do professor, como ele faz para organizar seu fazer, a fim de atingir o meio, o coletivo, suas ações que deram certo, seus fracassos e seus impedimentos (possíveis e impossíveis) (SOUZA-E-SILVA, 2004). É um gênero profissional por considerar o trabalho do professor desenvolvido por meio de formas

¹⁶ A noção de artefatos para Clot (2007) será definida na próxima seção.

enunciativas [sendo os interlocutores os alunos] e em contexto específico de atuação [sala de aula]. Ao mesmo tempo, é constituído e se desenvolve mediante formas relativamente estáveis, o que implica dizer que não há uma regra fixa de como “fazer” ou “realizar” o trabalho, ou seja, não é estático e, portanto, molda-se de acordo com a situação exigida no momento de realização da tarefa.

Por outro lado, não há necessidade de recriação da atividade docente, haja vista já haver “formas de fazer” que são gerais para o grupo de trabalhadores. Em outras palavras, por se tratar de um gênero profissional, não existe um padrão para o desenvolvimento do trabalho docente, o que existe são ações previamente estabelecidas entre o grupo de professores, não se faz necessário recriar a atividade sempre que for realizá-la, sendo, portanto, impossível tal feito (SOUSA-E-SILVA, 2004). Ainda para a autora,

O gênero da atividade fundamenta-se em um princípio de economia da ação; ele é, de algum modo, a parte subtendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (SOUSA-E-SILVA, 2004, p. 97).

Para Faïta (2004), cabe esclarecer, ainda, que nada é novo em sua criação. Em tudo há algo genérico/comum, seja nas formas de agir, reagir, seja nas de compreender etc. Sob esse prisma, compreende-se ser assim também o gênero profissional [trabalho do professor], cujo *métier* segue regido pelo que é genérico ao grupo e somado ao estilo individual de cada um, uma vez que, no desenvolvimento da atividade, o que aflora é o trabalho real ocorrido com suas especificidades. Segundo Sousa-e-Silva (2004, p. 98), “os gêneros conservam-se vivos graças às recriações estilísticas. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo”.

Embora os gêneros tenham a função de organizar o trabalho, permitindo ao professor uma consciência de como fazer e se comportar em seu trabalho, Clot (2007) destaca que o estilo individual se revela na execução da tarefa, uma vez que cada trabalhador faz uso de formas de agir que não estão prescritas, mas que atendem as necessidades para que a atividade seja realizada. Trata-se, assim, de um estilo próprio e pessoal que o professor emprega no seu fazer, modificando, portanto, o gênero profissional com o intuito de realizar a tarefa com eficácia. Logo, a noção de gênero profissional e o fazer singular do trabalhador consiste em uma ação sempre em construção e de caráter indissociável entre o que é singular [pessoal e

próprio do professor] e o que é coletivo [gênero profissional – grupo de trabalhadores] (SILVA, 2013).

No próximo tópico, apresentar-se-ão os elementos constitutivos do trabalho docente, advindos da Clínica da Atividade, da Ergonomia do Trabalho, assim como do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)¹⁷, os quais são de grande contribuição para a realização da análise ora empreendida.

2.4 OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DO PROFESSOR

O conceito de trabalho na Ergonomia é ainda passível de diferentes definições, chegando a ser “um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada *a priori*” (FERREIRA 2000 apud MACHADO, 2007, p. 90). Reiterando as ideias dos ergonomistas, a interpretação de Machado (2007) define o trabalho como um enigma, haja vista as pesquisas sobre o trabalho do professor não apresentarem um conceito definitivo, e sim conceitos ainda provisórios que estão em fase de construção e reconstrução constantes, dada a multiplicidade de como os dados se apresentam nas diferentes pesquisas realizadas.

Contudo Machado (2007) entende que as abordagens da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) podem contribuir, mesmo que provisoriamente, para se chegar a uma definição de “trabalho do professor”; logo, retomando-se Amigues (2004), Bronckart e Machado (2004), Clot (2007), Machado (2007, p. 91) e Saujat (2002), a atividade do trabalho pode ser definida como uma prática social¹⁸ que é:

- a) ***situada***, pois recebe influência do contexto imediato ao mais amplo, sendo, portanto: *pessoal*, por envolver o professor em todas as suas dimensões – física, cognitiva, emocional, afetiva etc. –; e, ao mesmo tempo, *impessoal*, posto que o professor não é totalmente livre em suas escolhas, mas, primeiramente, regido pelas tarefas prescritas advindas de instâncias superiores¹⁹;
- b) ***prefigurada*** pelo próprio professor, uma vez que ele reelabora as prescrições externas e constrói “novas” prescrições e objetivos para desenvolver seu trabalho,

¹⁷ No próximo capítulo, apresentar-se-ão sucintamente as teorias do ISD.

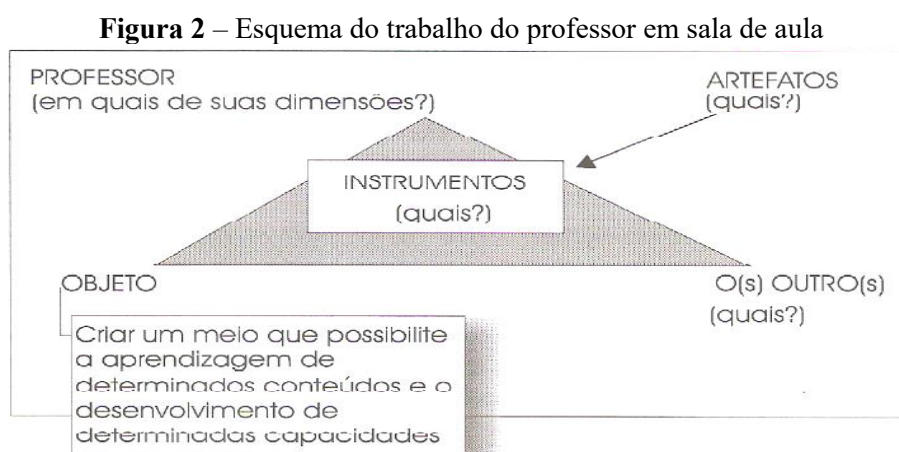
¹⁸ É social por não ser dirigida apenas para os alunos, mas também para outros como: comunidade escolar [pais, alunos, familiares, vigias, merendeiras etc.], grupo de professores, direção escolar, próprio trabalho etc.

¹⁹ Além disso, é situada por ser um trabalho desenvolvido dentro de um contexto educacional específico, a exemplo do sistema educacional brasileiro, regido pelas diretrizes do Ministério da Educação (MEC), além de ser locado em uma determinada instituição de ensino, seja ela municipal, estadual, federal, seja ela particular.

considerando as prescrições externas, seus limites (físicos e psíquicos) e a situação de trabalho;

- c) **mediada** por instrumentos materiais ou simbólicos, dos quais o professor se apropria e os transforma em instrumentos úteis para seu uso;
- d) **interacional**, por se tratar de um agir que transforma seu trabalho mediante o uso do instrumento e que, ao mesmo tempo, é por ele transformado;
- e) **interpessoal**, no sentido de que seu trabalho é envolvido por vários outros indivíduos presentes ou não na sua realização;
- f) **transpessoal**, porque também é guiada por modelos de agir do coletivo, de cada ofício específico;
- g) **conflituosa**, pois o trabalhador constantemente é conduzido a fazer escolhas que (re)orientem seu agir, mediante outras vozes contraditórias relacionadas à situação de trabalho, que podem ser as do meio, dos artefatos, das prescrições etc.; e, ainda,
- h) **fonte de aprendizagem** para novos conhecimentos e **desenvolvimento** de capacidades, ou mesmo **fonte de impedimento para os processos de aprendizagem e desenvolvimento** – isso ocorre quando o professor não consegue ir além do seu limite e vê seu agir amputado, gerando-se, portanto, fadiga, estresse e desistência do ofício.

Em vista disso, Machado e Bronckart (2009), empenhados na tarefa de representar o trabalho em sua complexidade e ancorados nos aportes teóricos da Ergonomia do Trabalho e da Clínica da Atividade, propõem o esquema abaixo com o objetivo de facilitarem a detecção de representações sobre os elementos constitutivos do agir docente e das relações que eles mantêm entre si:



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

Vale ressaltar que esse esquema consiste em uma hipótese do que ocorre na sala de aula, durante o trabalho do professor, uma vez que esses elementos podem, quando analisados nos textos, ser confirmados, negados, complementados ou até revistos (MACHADO; BRONCKART, 2009). Isto porque não é uma atividade engessada, dada a complexidade que envolve, primeiramente, o professor, o qual mobiliza em seu trabalho “diferentes dimensões – físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas e etc.” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39). Além disso, cabe reforçar a seguinte compreensão acerca da atividade laboral:

[...] é sempre orientada por prescrições e por modelos do agir, que são apropriadas pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 40).

Diante do esquema exposto, Machado (2007) apresenta o “trabalho do professor” a partir de uma rede de relações entre o professor, “o outro” [compreendido nesta pesquisa como os diferentes interlocutores envolvidos no trabalho do professor, podendo ser, inclusive, as vozes das instâncias superiores, as vozes contraditórias etc.] e “o objeto” que é mediado pelos instrumentos materiais ou simbólicos [máquinas, formas de agir docente, prescrições etc.]. Essa relação é construída sócio-historicamente, de acordo com as diferentes maneiras de agir do coletivo [professores] e apropriada por cada docente de modo específico e pessoal.

Desse modo, ao preparar uma aula, o professor faz escolhas que estão direto ou indiretamente ligadas a outros [pais, alunos, instituição, documentos oficiais etc.] e aos instrumentos de trabalho que foram construídos ao longo do tempo do ofício, e estes, de algum modo, interferirão e influenciarão seu agir docente. Isso ocorre porque “o sujeito atribui significado ao instrumento, transforma o meio e o próprio instrumento, e é do mesmo modo transformado por ele” (MACHADO, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009).

Seguindo essa linha de pensamento, Amigues (2004), por sua vez, defende que o trabalho do professor não é dirigido apenas ao coletivo de alunos, mas a todos que fazem parte da comunidade escolar [instituição, pais e profissionais desse contexto]. É um trabalho regido por normas construídas historicamente. Logo, é um trabalho situado e social, que não pertence ao professor unicamente, mas que é mediado por um conjunto de objetos que constituem seu trabalho. Dentre esses objetos ou elementos constitutivos de sua atividade

docente²⁰, Amigues (2004) destaca: as prescrições, os coletivos de trabalho, as regras do ofício e as ferramentas.

2.4.1 As Prescrições

Tomando como base a perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia do Trabalho, compreende-se que não há trabalho docente que não seja regido por prescrições. São exemplos de prescrições: Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999), Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da instituição de ensino local, regras e normas estabelecidas pela escola. Ou seja, as prescrições correspondem às regras que estabelecem modos de agir do professor em sua sala de aula com seus alunos. Logo, são constitutivas desse agir, pois perpassam e acompanham todo o processo do fazer docente, orientando como o professor deve proceder.

Apesar de as prescrições existirem e serem constitutivas do trabalho docente, Amigues (2004) as conceitua como “vagas”, necessitando, assim, que os professores as redefinam para si próprios, para, em seguida, prescreverem suas tarefas com o intuito de orientarem seu modo de ensinar ao aluno. Logo, como se pode ver, as prescrições não são isoladas nem diretas, mas consistem em um fio condutor entre a prescrição inicial, sua readaptação e o percurso que seguirá até chegar ao aluno. Esse caminho conduz o professor a refletir sobre as prescrições, redefini-las e interpretá-las, o que o torna um professor preocupado com seu fazer, e não um mero reprodutor das prescrições advindas de instâncias superiores que, muitas vezes, fogem à realidade de sua sala de aula.

Sob esse ângulo, o professor torna-se ator de seu fazer na medida em que age e reage às prescrições, sejam as impostas, sejam as construídas por ele próprio. Isso implica um fazer consciente que muda e se transforma de acordo com a situação e a necessidade de aprendizagem do aluno, como identificado no seguinte fragmento de fala da professora colaboradora: “[...] quando eu trouxe esse jornal aí [...] a minha intenção era [...] mostrar [...] que a escrita deles tinha um valor [...] SOcial” (CLARA, ACS da 5ª aula do 4º ano, 2014, linhas 6, 31, 34).

²⁰ Vale esclarecer que, apesar de estarem sendo apresentados separadamente, eles estão interligados, haja vista todos fazerem parte do trabalho do professor e do seu coletivo. A separação evidenciará, contudo, a especificidade de cada um deles.

Nessa direção, as prescrições foram percebidas pela Ergonomia do Trabalho como fonte de análise para o trabalho do professor justamente por estarem imbricadas nesse fazer que, como já dito, pode transformar-se, com o intuito de proporcionar um ensino que atinja o objetivo proposto pela tarefa, que é a aprendizagem do aluno. Daí, entre o prescrito e o realizado haver um distanciamento que é mediado, também, por um coletivo que pode ser de professores, alunos ou “outros”.

2.4.2 Os Coletivos de trabalho

Os coletivos referem-se aos possíveis “outros” que “atravessam” o trabalho do professor, influenciando-o, seja no seu agir docente, seja nas suas escolhas e decisões. De acordo com Amigues (2004), os professores agem a partir de um coletivo e, ao mesmo tempo, se “autoprescrevem”, decidindo no seu contexto de trabalho o “como” e “o que” fazer. É, assim, um trabalho que parte do coletivo para o individual, haja vista o professor ter autonomia para realizar seu *métier*, mas também esse mesmo profissional poder assumir diferentes papéis que o individualizem, como ser professor, ser representante dos docentes, nos conselhos escolares etc., contudo, pertencentes ao “coletivo mais amplo, o da profissão professor” (AMIGUES, 2004, p. 43).

Neste estudo, tem-se em evidência dois coletivos que são constituintes e indissociáveis para as ações da professora colaboradora, que são “o coletivo de alunos” e “o coletivo de professores”. Os primeiros interagem diretamente com a docente e, por vezes, são os principais responsáveis pelos momentos de conflitos gerados em sala de aula²¹ “porque as aulas que a gente já TEve foram sempre dessa maneira, explicando, reexplicando, e eles com dificuldades [...] às vezes [...] eles estão atrapalhando tanto, que eu passo direto em tudo” (CLARA, ACS da 4ª aula do 4º ano, 2014, linhas 70-75). Já os segundos, por sua vez, aparecem na fala de Clara nos momentos em que ela interpreta suas ações a partir de uma troca de saberes que pertence ao grupo desses profissionais da educação, como, por exemplo, no trecho a seguir: “É nesse momento inicial da aula, que é onde a gente vai explicar a atividade, vai mostrando no livro, vai colocando algumas informações no qua:dro” (CLARA, ACS da 4ª aula do 4º ano, 2014, linhas 3-4).

Conforme o que Bueno (2007) esclarece, o “coletivo do trabalho” consiste em uma parte fundamental na constituição e é indissociável da ação individual do agir docente. Além

²¹ Esse dado será melhor discutido no capítulo V de análise, especificamente, no tópico 5.3.

disso, o coletivo de trabalho pode representar uma “espécie de memória coletiva”, em que cada professor, na sua individualidade, aciona-o para, a partir dessa representação social, fazer suas próprias prescrições e escolhas de como realizar sua tarefa.

2.4.3 As Regras do Ofício

As “regras do ofício” compreendem o conjunto de determinações do modo de executar um trabalho; são regras construídas historicamente e ligadas ao coletivo, o que faz com que esse fazer se torne “parecido”. No caso do trabalho docente, um professor pode iniciar uma aula fazendo a chamada, outro lendo um texto, ou, ainda, dando avisos, recapitulando a aula anterior, enfim, não há um modo fixo de iniciar a aula, embora existam regras do ofício, que são comuns ao coletivo.

Essa denominação, segundo Amigues (2004), justifica-se por elas estarem presentes na memória do coletivo e poderem ser retomadas, pelo trabalhador, sempre que necessitarem. Elas não são fixas, podendo, portanto, renovar-se e, assim, modificar o modo de fazer do professor. Essas regras são percebidas também em “gestos genéricos” desse coletivo, por exemplo, o fato de ir para a sala de aula ministrar uma disciplina, registrar a aula na caderneta, fazer a chamada – são gestos, provavelmente, comuns entre os professores; e em “gestos mais específicos” como: a maneira individual e particular de ministrar uma disciplina. Ou seja, cada um possui uma dinâmica diferenciada para tal execução. Um exemplo disso pode ser destacado a partir do seguinte fragmento de fala de Clara: “[...] eu num sou muito de agir rápido não, realmente eu tenho essa paciência, de ficar protelando [...] no último momento colocar o aluno pra fora de sala, que eu acho que aí é um extremo já” (CLARA, ACS, 3ª do 5º ano, 2015, linhas 34-36). Nesse trecho, a docente deixa em evidência um agir que é seu, que, embora ela tenha o direito de agir de maneira imediata na sala com os alunos, ela age conforme lhe convém, ou seja, é um gesto mais específico/particular da docente.

Faïta (2004) alerta para o fato de que, em tudo que se faz, há algo genérico e, ao mesmo tempo, comum, isto é, nada é totalmente inédito – seja como professor seja como outro profissional. Seguem-se modelos e, muitas vezes, ousa-se transformá-los. Para o trabalho do professor, o que importa não são as regras a serem seguidas, mas o real de sua atividade, do qual resultam aulas com resultados satisfatórios e aulas em que o agir do professor não foi possível, gerando insatisfação e descontentamento com o ofício.

2.4.4 As Ferramentas

As ferramentas consistem em recursos concretos que servem ao trabalho do professor como um apoio necessário e indispensável. Geralmente, já estão prontas socialmente, como o livro didático, quadro, data show, computadores²², atividades retiradas da internet, e outras que podem ser refeitas pelo próprio trabalhador como forma de organizar sua práxis, atendendo, portanto, as suas finalidades particulares, como: plano de aula, prova, fichas etc. De certo modo, essas ferramentas, segundo Saujat (2004, p. 44), estão “inscritas em uma tradição pedagógica e na história do trabalho do ofício”, tendo cada uma a função de mediar o trabalho do professor, conforme, também, o domínio dessa ferramenta pelo professor.

É considerado também como instrumento o uso de artefatos, podendo ser de ordem material/concreta [um martelo, um varal para pendurar as atividades dos alunos, envelopes de plásticos para guardar as atividades separadamente por alunos, além dos instrumentos pedagógicos já citados], como também simbólica [estratégias de ensino, planejamentos, prescrições oficiais e institucionais etc.]. Contudo, o fato de os artefatos existirem social e historicamente no ofício não implica, necessariamente, que o coletivo de professores fará uso deles da mesma forma e com o mesmo objetivo. Na realidade, os artefatos só se transformam em instrumentos pedagógicos quando o professor se apropria deles eficazmente, utilizando-os de maneira útil para o desenvolvimento de uma determinada tarefa (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009).

A relação do professor com os artefatos/instrumentos não é, portanto, passiva. O docente pode ter livro didático, computadores, prescrições etc. à sua disposição, mas só utilizará do artefato que atender as suas necessidades pedagógicas e o que for do seu domínio. Por exemplo, o professor pode ter, na escola, uma sala de vídeo à sua disposição e nunca levar os alunos para assistirem a um filme ou a um documentário com fins didáticos. Da mesma forma, é possível que um laboratório de informática equipado na escola seja subutilizado, porque o professor não sabe manusear os computadores nem acessar a internet, bem como não sabe como tais instrumentos podem ajudá-lo didaticamente.

Desse modo, os artefatos existem socialmente para o trabalho docente, entretanto o professor não os usa por falta de conhecimento de como utilizá-los ou simplesmente por não querer usá-los. Neste caso, o artefato [computador, televisão – da sala de vídeo] nunca se transformará em instrumento pedagógico; continuará sendo apenas um dos artefatos

²² O computador consiste em uma ferramenta mais recente utilizada pelo professor – tão recente que certos docentes não a dominam ainda.

disponibilizados pela escola. Em outras palavras, o professor tem a escolha de “envolver-se ou não com eles, ora se apropriando, ora transformando-os, ou mesmo deixando-os de lado” (BUENO, 2007, p. 43).

Em continuidade a essa discussão, Clot (2007) apresenta, ainda, dentre os artefatos, os “gêneros profissionais”, referindo-se ao modo individual e particular de realizar uma tarefa. Embora exista “um padrão para o ofício”, cada professor realiza sua aula do seu jeito – que diz respeito às “regras do ofício”, como já foi exposto. Compreende-se, também, que a maneira de “fazer” individualmente de cada docente pode ser modificada à medida que ele se apropria de novas ferramentas. A título de exemplificação, pode-se dizer que, se ele acha interessante iniciar sua aula a partir de um poema retirado da internet ou do livro, ao invés de ser pela chamada – como fazia anteriormente –, o professor está utilizando um novo instrumento para seu fazer pedagógico e, assim, buscando melhorar sua prática para atingir (novos) objetivos.

Outro exemplo pode ser dado a partir do seguinte trecho da fala de Clara, que, de forma recorrente, diz começar sua aula da seguinte maneira: “É nesse momento inicial da aula, que é onde a gente vai explicar a atividade, vai mostrando no livro, vai colocando algumas informações no quadro” (CLARA, ACS da 4ª aula do 4º ano, 2014, linhas 3-4). Acerca disso, Rabardel (1995) conceitua como “gênese instrumental” o fato de haver transformação da ferramenta em instrumento do pensamento (ou da ação), quando se tem como finalidade a realização e organização do trabalho docente, o qual não é estático, mas está sempre em mudanças de acordo com o contexto social. Ou seja, cada sala de aula tem suas particularidades, e o profissional age conforme as reais necessidades que cada uma apresenta. Daí, sua maneira de executar a tarefa e organizar a atividade mudar, para atender cada situação de maneira que melhor facilite seu trabalho.

Como já foi assinalado, o professor sempre necessita recorrer aos artefatos disponíveis historicamente para transformá-los socialmente e usá-los de forma a facilitar seu agir docente. Pode-se ter como exemplo, ainda, um professor que sempre utilizava em suas aulas o retroprojeto, mas que, com o tempo, achou essa ferramenta obsoleta em comparação ao *datashow* que a escola passou a disponibilizar. Assim, a inserção da nova ferramenta modificou o trabalho desse profissional do ensino, trazendo mais dinamismo para sua aula, que, por sua vez, ficaria mais eficaz e mais significativa para os alunos, que antes tinham acesso apenas a textos escritos (na ferramenta retroprojeto) e agora têm as imagens, vídeos, filmes, etc. (na ferramenta *datashow*).

Como visto, o professor realiza seu trabalho fazendo uso de instrumentos que facilitem a execução das tarefas. Assim, seu agir com os instrumentos pode ocorrer de maneira satisfatória como pode também ser impedido, gerando-se, com isso, conflitos, estresse e fadiga. É um trabalho que é feito para outros e, por isso, é perpassado pelas prescrições, pelas regras do ofício e pelo coletivo, conforme já foi discutido.

Assim, neste capítulo, apresentou-se um breve percurso histórico sobre o trabalho do professor, a relação da linguagem com o trabalho [interessando à presente pesquisa principalmente a linguagem sobre o trabalho], a distinção entre trabalho prescrito, realizado e real e, por fim, os elementos constitutivos do trabalho docente [o professor, o objeto, os outros – coletivo –, os artefatos ou instrumentos, as prescrições e as regras do ofício]. Destaca-se a importância do trabalho docente, o qual consiste em um trabalho como outro qualquer, que passa por dificuldades, momentos de conflitos, é renumerado e, portanto, não é um “dom divino” exercido puramente “por amor”. Viu-se, ainda, que sua realização, na maioria das vezes, é permeada por conflitos e impedimentos, que são originados desde sua prescrição até sua realização; e também que se trata de uma atividade direcionada para outros e mediada por instrumentos e elementos constitutivos do fazer docente. Os pontos até o momento discutidos darão suporte para se analisarem os textos que foram produzidos pela professora colaboradora na autoconfrontação. No capítulo seguinte, abordar-se-ão as teorias sobre escrita e certos pontos do ISD que igualmente irão dar sustentação à referida análise.

3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

C: [...] Eles têm que ler mais sobre aquilo que eles vão escrever, até porque isso é uma das condições, num é? Nenhuma pessoa, nenhum aluno ou autor pode é escrever bem se ele num tiver o que escrever (CLARA, ACS da 4ª aula do 4º ano, 2014, linhas 47-49).

No capítulo anterior, apresentou-se o quadro teórico acerca do trabalho do professor, o qual aborda a importância desse profissional, exercendo seu *métier* dentro da sala de aula. Viu-se, ainda, que sua realização, na maioria das vezes, é permeada por conflitos e impedimentos que são originados desde sua prescrição até sua realização. Trata-se de uma atividade direcionada para outros e mediada por instrumentos e elementos constitutivos do fazer docente.

Essa discussão se fez necessária, por ser o interesse, nesta pesquisa, o trabalho do professor e suas representações acerca de seu agir²³ docente. Assim, para se contemplarem os dados a serem analisados, discutir-se-á, neste capítulo, os aportes teórico-metodológicos do ISD, o qual foi escolhido, por se ter encontrado nele suporte para discussão dos textos gerados em situação de trabalho, que compõem o *corpus* desta pesquisa. A partir desse aparato teórico-metodológico, tem-se condição de analisar as ações docentes da professora colaboradora a partir de suas representações sobre seu trabalho. Desse modo, o ISD ajudará mediante a contribuição dos procedimentos de análise dos textos e por ser uma teoria que contempla o desenvolvimento humano, de acordo com o uso da linguagem e sua relação com o social.

3.1 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Como já dito, em outro momento, esta pesquisa se fundamenta na abordagem interacionista sociodiscursiva, postulada por Bronckart (1999, 2006, 2008), por ser seu principal interesse estudar as condutas humanas mediadas pela interação semiótica, compreendendo que o ser humano, para se constituir como um ser sócio-histórico, precisa do outro e da internalização dos instrumentos semióticos, o que implica uma relação social

²³ Vale ressaltar que se está entendendo agir, nesta pesquisa, como todas ações praticadas pela docente e, posteriormente, descritas e analisadas por ela.

mediada pelo uso da linguagem. Dito de outra forma, a língua é ação e o ser humano se constitui por meio dela. Logo, tomando como ponto de partida o *corpus* de análise da presente pesquisa, é a linguagem que medeia o trabalho docente, uma vez que ela consiste no “processo pelo qual, eventualmente, os trabalhadores, os professores, constroem suas representações da ação” (BRONCKART, 2008, p. 282).

O ISD, portanto, está inserido no quadro epistemológico geral das Ciências Humanas e/ou Sociais. Sendo, assim, uma corrente teórica que é definida como uma “ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), uma vez que não é, propriamente, linguística nem psicológica ou sociológica, mas “um projeto” ainda em andamento (BRONCKART 2007, p. 38), que busca entender e explicar as práticas de linguagem para o desenvolvimento humano, sendo-lhe centrais e decisivas as relações humanas, seu desenvolvimento e o uso da linguagem como instrumento (trans)formador e mediador nas relações sociais entre seus pares.

Para Bronckart (2006), principal representante das ideias do ISD, o funcionamento e desenvolvimento do humano se dão a partir de um conjunto de dimensões: “biológica, social, cultural, cognitiva, linguística, afetiva etc.” (BRONCKART, 2005, p. 150). Por isso, não ser possível estudá-lo apenas pelo viés da linguagem ou cognição, por exemplo, haja vista a complexidade de sua formação. Logo, é mediante as relações sociais que o indivíduo se desenvolve e se constitui como um ser sócio/histórico/cultural, sendo, portanto, a linguagem o instrumento fundador e organizador dos processos estritamente psicológicos [percepção, cognição, sentimentos, emoções], em suas dimensões especificamente humanas (BRONCKART, 2006, p. 122).

Sendo, então, um projeto teórico em desenvolvimento, o ISD pretende ampliar a discussão acerca da linguagem como um instrumento mediador das relações sociais iniciadas por Vygotsky – o interacionismo social. Desse modo, a construção do quadro teórico sociodiscursivo toma como base, principalmente, os postulados psicológicos de Vygotsky²⁴ ([1939]1993) – no que se refere ao desenvolvimento humano; no campo da linguagem, os de Bakhtin²⁵ ([1953]2003), Bakhtin (Volochínov) ([1929]2006) e Saussure²⁶ ([1916]1997); e se

²⁴A inspiração de Vygotsky advém das fontes filosóficas de Spinoza, Hegel e Marx, no que se refere ao estudo do desenvolvimento humano em uma visão do materialismo, do monismo e do evolucionismo (BRONCKART, 2006).

²⁵ Vale ressaltar, que se está a par das críticas e das discussões feitas, por Bronckart e Bota (2012), a Bakhtin acerca da obra “Bakhtin Desmascarado”, bem como que o próprio Bronckart cita a teoria dos gêneros discursivos como sendo de Bakhtin. Sendo assim, optou-se por evocar Bakhtin, para a obra “Estética da Criação Verbal”, e Volochínov, para a obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”.

²⁶ Bronckart (2005, p. 152) destaca que o Saussure que ele toma como base não é o Saussure pobre e “estruturalista” da Aula da Linguística Geral (1916), mas aquele das notas de trabalho e de preparação das aulas,

apoia ainda em aportes da sociologia, considerando a teoria do agir comunicativo defendida por Habermas (1989). Significa dizer que o ISD reúne, em sua base teórica, conhecimentos da Psicologia, da Linguística e da Sociologia, fortalecendo, pois, as discussões sobre as práticas de linguagem para o desenvolvimento humano, tornando sua teoria mais complexa, ao analisar e discutir as ações de linguagem.

As discussões que se travam em torno da linguagem na perspectiva do ISD são oriundas, principalmente, da tese defendida por Saussure e Vygotsky de que os signos linguageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o que ocorre devido à apropriação dos signos nas interações socioculturais, transformando psiquismo elementar em pensamento consciente. Esses signos estão disponíveis socialmente, e o ser humano deles se apropria, desenvolve e se (re)organiza, implicando um desenvolvimento humano mediado pelas práticas sociais. Logo, o desenvolvimento obedece à ordem do social para o individual – sociológico [coletivo] ao psicológico [individual]. Por exemplo, uma criança sozinha não consegue ser inserida nos signos nem reinventar uma nova língua, pois, quando ela nasce, já pertence a uma comunidade que domina uma determinada língua, e seu desenvolvimento se dará a partir de sua integração a essa língua(gem) com seus pares.

Assim, para o ISD, as práticas lingüísticas situadas [textos-discursos] consistem no principal instrumento de mediação para o desenvolvimento humano. Os seres humanos se desenvolvem, portanto, na e pela linguagem e, por meio dela, constituem-se. Desse modo, sendo a linguagem e o desenvolvimento humano a tese central de Bronckart, o ISD avança, em relação aos postulados de Vygotsky, ao tentar explicar seu funcionamento, dando a ela um caráter também “discursivo”, no que se refere ao desenvolvimento do ser humano para obtenção de conhecimentos, como também para desenvolver suas capacidades de agir e de se constituir individual e socialmente [identidade pessoal].

Além da importância da linguagem para o ISD, Bronckart dá especial atenção à análise do agir comunicativo verbal, conferindo-lhe um caráter de primazia, por atribuir a centralidade da linguagem no desenvolvimento humano, entendendo ser ela essencialmente humana e responsável por reger as condutas dos indivíduos. Dessa forma, Bronckart (2008) recorre e reformula a teoria desenvolvida por Habermas para explicar quais as relações existentes entre o agir humano e a linguagem.

hoje acessíveis e reanalisadas (Cf. MAURO, 1975). Trata-se de um Saussure de pensamento revolucionário, de cujas notas, dentre outros temas apresentados, Bronckart se interessa particularmente por dois, a saber, o estatuto dos signos e o sistema da língua.

Na seção seguinte, apresentar-se-á como é concebida a linguagem no quadro do ISD e a relevância das ações docentes, representadas por meio de textos, para a análise do funcionamento humano e, especificamente, deste estudo.

3.1.1 A Linguagem e a Análise do texto no Quadro do ISD

Bronckart (2008) adota a visão de linguagem comunicativa e social, que se inscreve na obra de Humboldt, retomada por Coseriu, e de linguagem como atividade defendida por Habermas. Para Habermas (1987), é mediante o uso da linguagem que as pessoas agem no mundo, buscando acordos e entendimentos mútuos no discurso, influenciando e sendo influenciadas ao agirem socialmente no meio em que vivem. A essa cooperação e trocas verbais entre os indivíduos, Habermas chamou de agir comunicativo. Bronckart (2006), por sua vez, apoia-se nessa teoria do agir comunicativo, por entender que o agir está inserido em toda prática social humana, mediante o uso da linguagem, e orienta uma ação dos indivíduos no mundo. Para ele, “os membros de um grupo constroem um acordo sobre o que é o mundo no qual estão mergulhados e, em particular, sobre o que são os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas e de seu desenvolvimento” (BRONCKART, 2008, p. 72).

Além disso, a tese de Habermas é de que o agir comunicativo [a atividade de linguagem] se constitui como o meio pelo qual se constroem e se desenvolvem os processos de avaliação social. São, assim, as avaliações que cada ser, em um contexto social, faz que ocasionam uma mudança de comportamento que vai do acontecimento natural ao da atividade. Nesse sentido, a atividade de linguagem é definida como sendo “ao mesmo tempo, constitutiva da atividade social e dos mundos formais que constituem seu contexto” (BRONCKART, 2006, p. 50). Em outras palavras, a atividade de linguagem é formada pelo contexto físico-social e ao mesmo tempo pelas representações sociais.

Desse modo, toda atividade social se desenvolve por meio do agir comunicativo, e os efeitos dessa atividade e dessa linguagem transformam o meio em “mundos representados”²⁷, os quais Habermas (1989) define como: “mundo objetivo” – com pretensões à verdade, no qual as ações de linguagem são pautadas em verdades sobre o meio físico, ou seja, por meio dessas “verdades”, os seres humanos apropriam-se de determinados conhecimentos que lhes servirão como suporte para exercerem uma atividade específica; “mundo social” – com

²⁷ Embora haja um leque de possibilidades para pesquisas com foco no agir docente, este estudo priorizará as representações do professor acerca de seu agir em sala de aula.

pretensões à adequação às normas e valores sociais; nele os conhecimentos adquiridos a partir do coletivo são depositados para a realização de atividades sociais; e, por fim, “mundo subjetivo” – com pretensões à veracidade [atribuição de valor]; refere-se aos conhecimentos acumulados na formação do indivíduo. Sobre isso Bronckart (2006, p. 50) faz a seguinte afirmação:

O agente constrói para si uma representação singular das coordenadas dos três mundos e aplica esses sistemas de critérios para a avaliação da parte de responsabilidade que lhe cabe, construindo, desse modo, intenções e motivos para si mesmo. A partir daí, a racionalidade atribuída pelo agente à sua própria ação é apenas um produto secundário da racionalidade social construída na avaliação da atividade coletiva.

A importância, portanto, dessa teoria para o ISD, reside no fato de ela mostrar que, para agir verbalmente, os autores sociais utilizam as representações desses mundos formais, que são construídos a partir de avaliações que se estabelecem na atividade social, tal como cada indivíduo internalizou. Assim, ao produzirem um texto, esses autores sociais mobilizam as representações individuais e coletivas dos mundos representados.

De acordo com Bronckart (2006), o agir comunicativo constitui-se, portanto, como um instrumento pelo qual as ações de linguagem são atribuídas a um sujeito [agente] e se materializa na entidade empírica, o texto. Logo, os textos são construídos, considerando-se as representações sociais estabelecidas pelos sujeitos, que, na verdade, resultam da relação entre o que é de um sujeito [individual] e o que é do outro [coletiva]. Ou seja, o sujeito age a partir de dois enfoques: o coletivo [atividade de linguagem] e individual [ação da linguagem]. A esse respeito, para Pereira (2009), um texto materializado empiricamente consegue agregar todo um conjunto de fatores de ordem social e psicológica responsável por sua constituição.

Assim, para o ISD, os textos, sejam eles orais ou escritos, consistem na materialização das práticas de linguagens, visto que, por meio deles, *os seres humanos representam-se*, quando expõem suas intenções, objetivos e pretensões, ou seja, evidenciam suas atividades humanas, razão de o texto ser o principal objeto de análise para compreensão do agir humano. De acordo com Bronckart (1999), o desenvolvimento do psiquismo humano dá-se por meio do jogo entre as representações de um sujeito e as dos demais. É isso que torna a linguagem um fenômeno social e histórico, haja vista sua funcionalidade ser:

[a] produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem

pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve (BRONCKART, 1999, p. 34).

Quanto às formas de organização do agir humano, este ocorre mediante as atividades sociais estabelecidas, ou seja, as ações humanas são realizadas a partir de determinantes externos que, por sua vez, são reformulados em cada indivíduo de acordo com seus próprios motivos de agir. Em outras palavras, há regras já estabelecidas socialmente, contudo elas são adaptadas a cada autor social, visando atender suas intenções. Prova disso é que todo professor de língua portuguesa sabe que uma de suas atribuições é ensinar os alunos a escrever – isso é uma regra geral do *métier* –, entretanto cada professor desenvolve sua atividade de acordo com seus motivos, intenções, bem como, para isso, faz uso das ferramentas socialmente disponíveis [quadro, data show, computador] de forma específica e particular.

Seguindo este raciocínio, a centralidade da linguagem é decisiva para que as ações humanas ocorram em sua plenitude – construção e desenvolvimento social e capacidade de agir. Em suma, é por meio da “linguagem que se partilha e se definem, tanto a compreensão do mundo, quanto a construção de motivos e finalidades para a ação” (ÉRNICA, 2004b, p. 51).

Nessa direção, é imprescindível que se destaque também, a partir do quadro teórico do ISD, que a noção dos mundos representados auxilia na compreensão do conceito sobre *ação*, visto que é nesses mundos formais que as ações se formam e mudam, conforme a transição de um mundo para outro. Para Bronckart (2006, p. 72),

A ação humana é “dada a ver” no ambiente social, que ela se constitui, a partir de então, como uma obra aberta, um fenômeno cuja significação continua suspenso e que torna, portanto, necessariamente, objeto de interpretações. Interpretação social, de um lado: “os outros” avaliam a ação de um agente, imputando-lhes motivos, intenções e responsabilidades. Interpretação individual, de outro lado: o agente se atribui responsabilidades, intenções e razões.

Sob essa perspectiva, Bronckart (1999) pontua que “as ações” humanas, no geral, se apresentam, por um lado, do ponto de vista externo – como partes da atividade social, ou seja, avaliadas pelo coletivo e, por outro lado, do ponto de vista interno, como o produto de apropriação, pelo organismo transformado em agente dos critérios dessa avaliação. Para além disso, Cristovão e Nascimento (2005, p. 42), citando Bronckart (1996), destacam que o ISD tem como foco duas unidades maiores de análises que são: “as ações” e “os textos”, uma vez

que, para Bronckart (1999), a relação entre ação e texto é vista como “relação de mediação” e o texto como “mediador da ação”.

Assim, no quadro do ISD, têm-se a linguagem como central e decisiva para o desenvolvimento humano e a noção de texto aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita (BRONCKART, 1999). Sob essa perspectiva, dada a importância da linguagem para o ISD, Bronckart apoia-se também na teoria postulada por Bakhtin, cujo foco é a linguagem em uma perspectiva dialógica enunciativa, em que os seres humanos se constituem a partir dos discursos do outro, ou seja, não se produzem textos inéditos, haja vista eles sempre virem permeados por outros discursos sociais, que não são só de um sujeito nem só dos outros, mas que foram reelaborados socialmente, para cumprirem sua função social comunicativa. De acordo com o que Marcuschi (2008, p. 240) apresenta, “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto”. Dessa maneira, as palavras escritas ou pronunciadas não são ditas à toa. Os sujeitos selecionam o que dizer de acordo com a situação comunicativa, ou seja, falam ou escrevem a partir de gêneros discursivos. Além desse conceito, Bronckart (1999) recorre à teoria dos gêneros discursivos desenvolvida por Bakhtin ([1953]2003), para formular o conceito que ele vai chamar de gênero de texto. Antes de se apresentar o conceito defendido por Bronckart, cabem certas noções sobre os gêneros discursivos, de Bakhtin ([1953]2003).

Por gêneros discursivos, entende-se, conforme teorizado por Bakhtin ([1953]2003, p. 279), “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas sociais”. Vale ressaltar sua relativa estabilidade, tendo em vista os gêneros estarem em constantes transformações. Os seres humanos utilizam os gêneros discursivos de forma relativamente estável para se comunicarem socialmente. Isto é, os gêneros discursivos estão no social – são artefatos –, contudo eles só lhes servem como instrumentos de comunicação quando deles se apropriam para produzirem seus discursos sejam eles orais ou escritos. Em outras palavras, não é do contexto do trabalho do professor, por exemplo, escrever petições, receituário etc., e, portanto, não é sua obrigação se apropriar de tais gêneros discursivos. Assim,

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e que cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, [1953]2003, p. 279).

Bakhtin ([1953]2003) assevera que os gêneros do discurso organizam o dizer, regulando, portanto, as produções orais e/ou escritas dentro de um determinado contexto de comunicação social. Os seres humanos selecionam o que dizer de acordo com a situação. Daí o gênero do discurso não ser um texto isolado da situação comunicativa, mas depende do outro para se constituir socialmente. Para este autor, três elementos apresentam-se na estruturação dos gêneros: “conteúdo temático” [unidade temática], “composição” [estruturação e conclusão de um todo] e o “estilo” [natureza individual de quem produz o texto].

Bronckart (1999, p. 143), apesar de ancorar-se na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, não adere totalmente ao conjunto de suas concepções e, assim, apresenta o seguinte esquema de equivalência de terminologias:

Quadro 2 – Termos usados por Bakhtin x Termos usados por Bronckart

Termos usados por Bakhtin	Termos renomeados por Bronckart (equivalências de terminologias)
As formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização.	Ações de linguagem.
Os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados.	Gêneros de textos.
Os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos.	São chamados de textos – quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem; ou de enunciados – quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase.
As línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual.	Tipos de discurso ²⁸ .

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 143).

Dessas concepções teóricas, Bronckart (1999) define que as produções de linguagem estão relacionadas à atividade humana em geral e que delas decorrem, na atividade coletiva, “as ações de linguagem”, que são responsáveis por reunir, em “unidades psicológicas sincrônicas”, as representações das pessoas sobre o mundo ao agirem socialmente. “As representações sobre os mundos” [físico, social e subjetivo] dão origem à produção de um texto empírico.

Nesse sentido, para construir um texto, o agente mobiliza suas representações sociais dos mundos, assim como ele as internalizou, considerando dois elementos-chave para sua construção: o contexto da produção textual e o conteúdo temático. Em relação ao primeiro aspecto, significa dizer que a construção do texto é influenciada pelo “mundo físico” do

²⁸ Serão discutidos no próximo tópico deste capítulo.

emissor e do receptor [lugar físico, tempo e objetivo da produção]; pelo “mundo social”, pois, sendo a linguagem interativa, as representações são pautadas em normas, valores e regras etc.; e, por fim, pelo “mundo subjetivo”, que diz respeito à imagem que o emissor tem de si mesmo, ao agir no mundo. Quanto ao conteúdo temático, destina-se às representações construídas pelo próprio agente-produtor, que ele aciona de suas experiências vividas no mundo e que estão armazenadas em sua memória, antes de estas serem transformadas em ação de linguagem.

Assim, os textos são construídos a partir das representações sociais que o agente faz do mundo, designando-as, dessa forma, práticas de linguagem situadas, ou seja, o texto corresponde a uma unidade comunicativa de nível superior, correspondendo a uma unidade de agir linguajeiro que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (BRONCKART, 2004, p. 82). Portanto, ancorado na teoria dos gêneros discursivos, Bronckart desenvolve e adota a expressão “gênero de texto” em vez de “gênero do discurso”²⁹, por defender a existência de formas diferentes de agir linguajeiro [textos] e acreditar que os termos são equivalentes. Nessa direção, Bronckart (1999, p. 108) defende a seguinte ideia:

Todo texto empírico é o produto de uma *ação de linguagem*, é sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico; todo texto empírico é realizado por meio de *empréstimo de um gênero* e, portanto, sempre pertence a um gênero; entretanto, todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu *estilo* particular.

Do exposto, depreende-se que, para o autor, todo texto resulta da escolha de um gênero textual, para atender a uma situação particular e individual quando, por sua vez, é definido seu estilo³⁰. Diante disso, o texto, para o ISD, pode ser concebido como uma ação de linguagem, oral ou escrita, que se desenvolve em um tempo e espaço social determinado, além de ser sócio-histórico. Daí, apresentarem suas especificidades e características singulares para cada situação comunicativa. Como diz Marcuschi (2008, p. 174), “o conteúdo [do dizer] não muda, mas o gênero sempre é identificado na relação com o suporte³¹”, ou seja, os textos são moldados de acordo com o contexto social em que se inscrevem.

²⁹ Bronckart (1999) retoma o termo discurso para referir-se a outra categoria de análise – a dos tipos de discurso.

³⁰ O conceito de estilo textual que Bronckart apresenta aproxima-se da definição proposta por Bakhtin.

³¹ Marcuschi (2008) defende que o suporte de um gênero consiste em *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.

De acordo com Bronckart (2006), as escolhas para sua realização dão-se a partir da combinação de dois elementos estruturantes: das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística, resultando, portanto, nos gêneros de textos que, por sua vez, são resultados das escolhas feitas para o uso social da língua e se encontram “cristalizados” ou estabilizados socialmente. Desse modo, toda língua natural produz texto, e, no caso da presente pesquisa, tem-se como foco de interesse os textos da docente colaboradora, os quais, a partir da autoconfrontação simples, trazem à tona as representações dela acerca de seu trabalho.

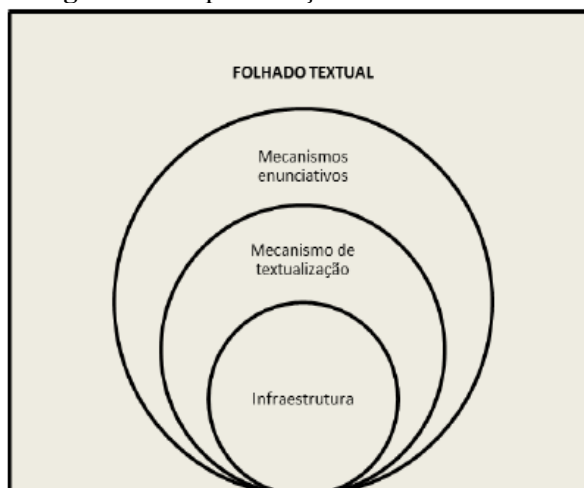
Na próxima seção, apresentar-se-ão os motivos que instigam a presente pesquisadora a investigar o trabalho do professor, e como este é contemplado na perspectiva do ISD.

3.1.2 Níveis de Análise de Textos no Quadro do ISD

Sobre a razão do tratamento dado à análise dos textos no quadro do ISD, Machado (2004) evidencia que esse aporte teórico-metodológico tem sido fundamental para o desenvolvimento das pesquisas que tomam como foco a análise de textos com diferentes finalidades, sejam elas para: i. compreendê-los dentro de uma situação social específica; ii. como o ser humano se desenvolve mediante as práticas de letramento [textos orais e escritos]; iii. análise e elaboração de material a ser utilizado pelos professores; e, por fim, ii. buscar compreender como o agir humano é reconfigurado nas realizações empíricas, especificamente, nos textos produzidos pelos docentes, os quais versam sobre seu trabalho realizado, seja dentro ou fora do contexto escolar.

Para as análises de compreensão da produção textual, Bronckart (1999)³² apresenta a metáfora do “folhado textual”, formado por três camadas superpostas, a saber: “a infra-estrutura geral do texto” [primeiro nível e o mais profundo do folhado composto pelo plano geral do texto, tipos de discursos e pelas sequências com funções organizacionais], “os mecanismos de textualização” [o segundo nível do folhado e é composto pelos mecanismos de textualização, a exemplo dos mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal], e, por último, “os mecanismos enunciativos” [o terceiro nível do folhado e o mais superficial é o dos mecanismos de tomada de decisões]. Entretanto, vale ressaltar que essas camadas não são separadas, mas sobrepostas, conforme ilustra a figura abaixo:

³² Em Santos (2009), já se apresentou o folhado textual de Bronckart (1999) de maneira detalhada. Para este estudo, será objetivo apresentar o modelo de análise de texto, tomando como base Machado e Bronckart (2009).

Figura 3 – Representação do folhado textual

Fonte: Adaptado de Pereira (2010, p. 186).

Sendo, portanto, o texto um importante pilar do ISD, pois, por meio dele, é possível se identificarem as representações das ações do humano, contribuindo, portanto, para compreendê-las quando inseridas em situação de trabalho mediante o uso da linguagem, apresentar-se-á, nesta seção, o contorno do modelo de análise textual/discursiva apontado por Machado e Bronckart (2009), evidenciando-se os três níveis de análises textual: “organizacional”, “enunciativo” e “semântico” [do agir], os quais constituem a base para a leitura interpretativista dos textos gerados em situação de trabalho pela professora colaboradora desta pesquisa.

Para Bronckart (1999), a organização textual e sua produção final sofrem influências determinantes do mundo físico ao mundo sociossubjetivo³³. Já para a proposta de análise de texto, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 46-47), é necessário se identificar o contexto de produção, considerando-se cinco pontos: i. o “contexto sócio-histórico” em que o texto foi produzido, em que circula e é usado; ii. o “suporte” em que o texto é veiculado; iii. o “contexto linguageiro imediato”; ii. o “intertexto”, ou seja, o texto que se relaciona com o texto a ser analisado; e v. a “situação de produção”, formada pelas representações do produtor que influenciam o formato do texto, sendo essa distribuída em oito parâmetros: “emissor”, “receptor”, “local”, o “tempo”, “papel social do enunciadador” e “do receptor”, “instituição social” e “objetivo da produção”.

³³ Dessa organização textual, resultam as condições de produção do texto, a partir de dois elementos-chave para sua construção: “o contexto de produção dos textos” – que já foi explicitado de forma breve – e “o conteúdo temático”, que se refere às informações presentes no texto, oriundas de ações de linguagem do produtor, ou seja, são experiências individuais e conhecimentos que foram adquiridos socialmente e que estão internalizados em sua memória. De acordo com Bronckart (1999, p. 97), um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico, pode abordar fenômenos referentes ao mundo social, pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou de três desses mundos.

O quadro abaixo visa demonstrar como se dá a organização dessa proposta de análise textual:

Quadro 3 – Proposta para análise textual

Nível Organizacional	Nível Enunciativo	Nível Semântico
<i>Infraestrutura textual:</i> - Plano global; - Tipos de discurso; e - Sequências. <i>Mecanismos de Textualização:</i> - Coesão nominal; - Coesão verbal; e - Conexão.	<i>Mecanismos de responsabilização enunciativa:</i> - Marcas de pessoa; - Dêiticos; - Marcas de inserção de vozes [aspas, formatação diferenciada]; - Modalizadores do enunciado; - Modalizadores subjetivos; e - Adjetivos.	<i>Análise dependente da identificação dos elementos dos outros dois níveis:</i> - Elementos do trabalho do professor; - Papéis semântico-sintáticos desses elementos; - Categorias da semântica do agir que são atribuídas aos actantes [nos planos motivacional, da intencionalidade e dos recursos para o agir].

Fonte: Adaptado de Cristóvão (2008, p. 8).

É sob o eixo da reflexão, de se olhar para a própria prática docente, que Machado e Bronckart (2009)³⁴, fazendo uma releitura de Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2004), delimita o modelo de análise textual e de interpretação de textos, conforme demonstrado no quadro 3 acima, ampliando, portanto, as possibilidades de análise, incluindo a dimensão semântica, permitindo, assim, estudos que promovam novas perspectivas sobre o funcionamento do agir humano em suas dimensões psíquica, física e intelectual, mediante o uso da linguagem, sendo esta, portanto, uma nova possibilidade de se estudar o desenvolvimento humano, agora, no âmbito da “semântica do agir”.

Nos tópicos seguintes, tecer-se-ão certas considerações gerais sobre os níveis de análise: organizacional, enunciativo e semântico [do agir].

3.1.2.1 Análise do Nível Organizacional dos Textos

As análises do nível organizacional permaneceram sobre os mesmos elementos já propostos por Bronckart (1999). Trata-se do nível de infraestrutura textual, que abrange o

³⁴ Embora tenhamos apresentado a proposta inicial de análise de texto – o folhado textual, proposto por Bronckart (1999) e nos detido no modelo de análise de Machado e Bronckart (2009) –, é importante destacar que com o passar dos anos novas noções surgiram, dadas as iminentes necessidades que afloravam nas pesquisas que tomavam o ISD como base teórica. Daí, temos a seguinte “evolução” no quadro do ISD, quando se trata do modelo de análise do contexto sociointeracional de produção: Bronckart (1999) com a proposta inicial do folhado textual; Bronckart e Machado (2004) com o foco nas metodologias de análise do trabalho educacional e Machado e Bronckart (2009) com foco nos níveis de análise textual. Em suma, todas as propostas têm contribuído para a consolidação de tal modelo de análise textual.

plano global do texto, da sequência global e dos tipos de discurso. Encaixa-se, ainda neste nível, os “mecanismos de textualização”, que contribuem para a harmonização do texto por meio dos “mecanismos de coesão e conexão”.

De acordo com Adam (2006, p. 174), todo texto tem em sua composição “partes e/ou um agenciamento de sequências – espécies de subtextos no interior de um texto” das quais resultam o plano global do texto. Desse modo, cada texto pode apresentar um plano global diferenciado, haja vista sua função comunicativa. Assim, para cada ação de linguagem se faz o planejamento geral do texto, considerando-se o que se vai dizer [conteúdo temático] de forma linear e coerente, para que quem ler entenda o percurso traçado e o desenvolvimento das ideias. É imprescindível, ainda, a escolha certa do gênero, o lugar social de quem escreve e quem é o interlocutor. Conforme Bronckart (1999) esclarece, as sequências, por sua vez, são responsáveis pela organização textual, dando-lhe linearidade entre o desenvolvimento e exposição das ideias e os diferentes tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, cuja base encontra-se em Adam (1992).

De acordo com Machado e Bronckart (2009), as análises feitas do plano global e das sequências, além de auxiliarem na identificação da organização geral do texto, ajudam na sua interpretação, uma vez que permite identificar os tipos de agir presentes no texto, assim como o conteúdo temático, o lugar do autor e destinatário em relação ao objeto tematizado e, por fim, identificar as capacidades de compreensão e a posição do destinatário no texto, que pode ter uma visão igual ou diferente de quem produziu o texto. De um modo geral, as sequências textuais podem indicar, por exemplo, as representações do professor sobre seu “agir”, por meio de suas ações de linguagem – como: convencer, corrigir, chamar atenção etc. Desse modo, embora preliminares, essas análises, no nível organizacional, podem apontar para certas ações vivenciadas pelo professor em situação de trabalho.

Em se tratando das análises que se realizam na identificação dos tipos de discurso, ou modalidades de organização enunciativa – conforme apresentadas por Bulea (2007)³⁵ – e de sua articulação, Machado e Bronckart (2009, p. 56) destacam que eles “são segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas características linguísticas ou em configurações de unidades linguísticas específicas”. Ou seja, não são textos, propriamente ditos, mas os compõem em modalidades diferenciadas, e deles resultam as coordenadas dos mundos discursivos. Conforme Bronckart (2006), os tipos de discursos e os mundos discursivos contribuem para colocar em interface representações individuais e

³⁵ Para Bulea (2007), a identificação dos tipos de discursos são essenciais para a detecção das “figuras de ação”.

coletivas. Os mundos discursivos, por sua vez, são responsáveis pela construção textual, mantendo, para isso, estreita relação com o contexto de produção e o conteúdo temático.

Os mundos discursivos são construídos a partir de dois polos binários, a saber: o primeiro – “conjunção x disjunção” ou das coordenadas – que organizam o conteúdo temático e a ação de linguagem que produz o texto [mundo ordinário lugar que acontece a interação]. Entretanto, há duas maneiras distintas de realização das coordenadas: i. elas podem estar próximas aos parâmetros físicos do contexto de produção textual [ordem do “expor”]; ii. ou elas podem estar disjuntas/distantes [ordem do “narrar”]. O segundo polo binário – “implicação x autonomia” – está relacionado ao agente produtor e suas ações de linguagem que podem ser ações de linguagens explícitas [relação de implicação] ou podem estar ausentes [relação de autonomia].

Assim, a partir do cruzamento dessas decisões binárias apresentadas, são construídos os mundos discursivos, que Bronckart (2006, p. 151) chama de “atitudes de locuções”, as quais são, por sua vez, identificadas por meio dos tipos de discursos, propostos por Bronckart (1999, p. 157) da seguinte maneira:

Quadro 4 – Tipos de discurso

		Coordenadas Gerais dos Mundos	
		Conjunção	Disjunção
		Expor	Narrar
		Discurso Interativo	Relato Interativo
Relação ao ato de Produção	Implicação	Discurso Interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Fonte: Adaptado a partir de Bronckart (1999, p. 157).

Ainda de acordo com Bronckart (1999), os tipos de discurso emergem do cruzamento entre os mundos discursivos e da relação entre agente/ação de linguagem/produção textual; logo, das operações “conjunção x disjunção” e “implicação x autonomia”. De forma sucinta, os “discursos interativo e teórico” têm como característica comum pertencerem ao mundo do expor, ou seja, conjunto ao mundo ordinário do agente. Entretanto, o primeiro está para o contexto de interação, em que estão implicados certos parâmetros físicos da ação e da agentividade; já o segundo está para a autonomia, não necessitando, portanto, desses parâmetros. O “relato interativo” e a “narração”, por sua vez, têm como características serem disjuntos das coordenadas do mundo ordinário – de quem produz e de quem lê. Contudo, suas especificidades residem no fato de que, no primeiro, encontram-se personagens, acontecimentos e ações – um narrar implicado, isto é, a ação de linguagem não ocorre ao mesmo tempo que o do ocorrido, havendo, assim, uma distância da ação de linguagem

ocorrida. Enquanto no segundo – “narração” – o mundo é autônomo, em se tratando da relação com os parâmetros físicos [realidade], de modo que “nenhuma unidade linguística (sic) faz referência direta ao agente produtor e os personagens postos em cena no texto são identificáveis, independentemente de se considerar esse agente” (BRONCKART, 1999, P. 164).

Ainda sobre os quatros tipos de discursos, Bronckart (2008, p. 91) defende que é a partir deles “que se constroem e desenvolvem as diversas formas de raciocínio humano”. No mundo do narrar [“relato” e “narração”], o raciocínio causal/temporal; no “discurso interativo”, o raciocínio do senso comum – que seriam as representações sociais; e, por fim, no “discurso teórico”, o raciocínio lógico-argumentativo.

Continuando com a descrição do nível organizacional, há ainda os mecanismos de textualização, que são responsáveis pela coerência temática entre os segmentos do texto, estando, portanto, divididos em três mecanismos: o de “conexão”, “coesão nominal” e “coesão verbal”.

Os “mecanismos de conexão” organizam o texto por meio dos marcadores das articulações da progressão temática, como, por exemplo: advérbios ou locuções adverbiais, conjunções, preposições, segmentos de frases. Esses marcadores são aplicados no plano geral dos textos, assim como as transições entre tipos de discursos, entre as sequências de frases ou entre as articulações de frases sintáticas. Os “mecanismos de coesão nominal”, por sua vez, são conhecidos também como referenciadores textuais, apresentando o tema e/ou personagens e retomando-os ou substituindo-os, quando necessário. No texto, essa referenciação é feita por meio dos pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, reflexivos, relativos e sintagmas nominais. Já os “mecanismos de coesão verbal” determinam as ações temporais do texto, sendo, portanto, materializados mediante as terminações verbais e unidades de valor de tempo, como, por exemplo, os advérbios, mantendo, assim, a organização textual (BRONCKART, 2006).

Os “mecanismos de textualização”, em especial, servirão como base de análise, para se investigar como eles estão implicados nos textos reconfigurados pela professora colaboradora, sabendo-se que a escolha por um não elimina o outro. Da mesma forma, eles contribuirão para a interpretação e compreensão de como foram sendo construídas as representações da docente ao longo do texto.

3.1.2.2 Análises do Nível Enunciativo

No nível enunciativo, as análises recaem sobre os “mecanismos de responsabilização enunciativa”, que se apresentam no texto sob forma de unidades linguísticas diferenciadas, a exemplo das marcas de pessoa, de dêiticos de lugar e de espaço, de marcas de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado [modalizações lógicas, deônticas ou apreciativas], de modalizadores subjetivos e de adjetivos (MACHADO; BRONCKART, 2009), que servem para organizar e deixar o texto mais interativo; tais mecanismos não se encontram diretamente ligados à progressão temática, ou seja, não há uma dependência extrema em relação ao que vem antes e depois no eixo sintagmático.

No que diz respeito às marcas de pessoa, a análise parte, a princípio, da identificação dos índices de pessoa, que possibilitam perceber a posição em que se encontra o enunciador no texto, durante a representação do seu agir. Isto porque a alternância dos pronomes pessoais [eu, nós, a gente] tanto pode ser interpretada como um agir coletivo como um agir individual, dependendo do contexto comunicacional (MACHADO; BRONCKART, 2009). Considerando-se os dados de análises, encontrou-se, de forma predominante, o “eu” sendo usado pela professora colaboradora para reportar-se, diretamente, às suas ações em sala de aula, assumindo a responsabilidade enunciativa, geralmente, quando avalia sua prática. O “nós”, curiosamente, não foi encontrado em nenhum momento e o “a gente”, usado ora para referir-se ao coletivo de trabalho ora para referir-se ao coletivo de alunos e, ainda, indicando uma interação entre a docente e a pesquisadora.

Em relação à análise das vozes, elas estão presentes nos textos em forma de enunciados que tomam para si a responsabilidade do dizer. São as vozes que indicam quem é o enunciador, que lugar ele ocupa e o que foi dito ou pensado em se dizer no texto. Vale destacar, ainda, que no processo da identificação, as vozes podem estar explícitas [há um enunciador – alguém que disse] ou neutras [não há um enunciador explícito no texto – isso ocorre, principalmente, no discurso narrativo e/ou expositivo]. Contudo, de acordo com Bronckart (1999, p. 326), podem aparecer no texto outras vozes, a depender da instância de enunciação, que ele chama de vozes secundárias, que estão reagrupadas da seguinte forma: “vozes de personagens”, “vozes de instâncias sociais” e a “voz do autor empírico do texto”.

As “vozes de personagens” são procedentes de seres humanos ou entidades humanizadas, que, por sua vez, estão implicadas na enunciação e atuam como agentes

principais dos acontecimentos ou ações que ocorrem dentro do texto [Ex.³⁶: “então foi a única pessoa que conseguiu, a única aluna foi **Stefany**, o objetivo que eu passei pra casa” (CLARA, ACS da 5ª aula do 4º ano, 2014, linhas 288-289)]; as “vozes sociais” são provenientes de personagens, grupos ou instituições sociais que, embora não sejam agentes principais, intervêm de forma avaliativa em certos aspectos do conteúdo [Ex.: “a diretora ela concorda, só que ela se preocupa também com a questão dos pais, porque aqueles alunos que são liberados fora do horário” (CLARA, ACS da 5ª aula do 4º ano, 2014, linhas 234-235)]; e, por fim, a “voz do autor” é a que está diretamente relacionada ao enunciador da produção textual e que, portanto, comenta e avalia certos aspectos do que está sendo dito por ele [Ex.: “a gente quer fazer uma coisa bem feita, organizada, quando a gente vê que não tá sendo, que não tá conseguindo, então **eu** fico triste, **eu** fico tensa, **eu** fico nervosa realmente, até eles dizem ‘Não, professora’” (CLARA, ACS da 2ª aula do 4º ano, 2014, linhas 84-86)].

Conforme Machado e Bronckart (2009, p. 60) explicam, “a análise qualitativa desses diferentes marcadores permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas”, assim como identificar as representações do agir docente. Cabe, portanto, ao pesquisador observar tanto as vozes que estão implícitas, no dizer do professor, como as que estão explícitas. No que se refere às vozes que estão explícitas no enunciado, devem ser observados os diferentes tipos de discursos relatados [direto e indireto], os marcadores de discurso [“segundo X”, “para X”], da mesma forma que outros índices, como: as aspas, as diferentes formatações, os jargões etc. Já na análise para detectar as vozes implícitas, o pesquisador deve atentar-se para os organizadores argumentativos, assim como para as unidades de negação de asserção (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Além da classificação de vozes proposta por Bronckart, contemplando os diversos níveis de gerenciamento do texto [a “voz do narrador”, a “voz do expositor”, a “voz do textualizador”, as “vozes das personagens” e as “vozes sociais”], adota-se também na presente pesquisa a classificação de Mazillo (2006³⁷), no que se refere à noção do *expert* associada às

³⁶ Todos os exemplos apresentados neste capítulo, assim como os excertos demonstrados no capítulo metodológico e no analítico, são alusivos ao *corpus* de análise da presente pesquisa. Cabe esclarecer que, por se tratar de transcrições de fala da professora colaboradora, eventuais destaques, a exemplo de **negritos**, foram realizados na escrita pela pesquisadora, a fim de dar ênfase a certo aspecto para o qual esteja chamando a atenção do leitor. Ademais, os sinais comumente utilizados em transcrições de fala, a exemplo de letras capitulares representando ênfase, dois pontos representando alongamento de vogal, colchete simples ou duplo representando, respectivamente, superposição ou simultaneidade de vozes, entre outros, foram mantidos conforme constam das transcrições originais. Para mais informações acerca desses sinais, conferir o Apêndice A. Com relação às transcrições, estas se encontram descritas na íntegra nos Apêndices de C a L.

³⁷ Embora Mazillo (2006) pareça atribuir o conceito de “vozes de narrador”, “personagens”, “expositor” e “*expert*” como atreladas ao gerenciamento de vozes, nós, contudo, entendemos o nível de gerenciamento de vozes a partir de Bronckart (1999), em que as vozes são gerenciadas no plano dos tipos de discursos. Com isso,

diferentes vozes enunciadas no texto. Consideram-se, portanto, as vozes que partem de um posicionamento temático enunciativo que o enunciador assume diante da avaliação de suas ações. Ou seja, nessa enunciação, a professora tanto pode narrar seu trabalho e atuar como *expert*, como também pode expor e/ou avaliar atuando como *expert*.

- A “voz do narrador”, que diz respeito aos momentos em que a professora narra e avalia seu agir em sala de aula. [Ex.: “nesse momento aí que eu comecei a [...] falar sobre a aula, né? Fui colocando adjetivos” (CLARA, ACS da 1ª aula do 4º ano, 2014, linhas 82-83)];
- As “vozes de personagens”, como a voz da professora, que, em certos momentos, funde-se à “voz do narrador”, para descrever e narrar os fatos de sua aula. [Ex.: “então fiz essa comparação [...] você não vai escrever bem:: um te::xto da primeira versão [...] ‘Vou escrever, mas quando eu terminar de escrever, eu vou ainda ver, pensar que meu texto ainda vai ser melhorado’” (CLARA, ACS da 4ª aula do 5º ano, 2015, linhas 106-109)];
- A “voz do expositor”, que pode se confundir com a “voz da autora”, nos momentos em que ela expõe seus pensamentos e avaliação sob a forma de discurso interativo. [Ex.: “eu acho que faltou assim, eles terem mais contato com outros textos descritivos, né?” (CLARA, ACS da 1ª aula do 4º ano, 2014, linhas 134-135)]; e, por fim,
- A “voz do *expert*”, que consiste na voz do profissional sob a forma de um discurso teórico-avaliativo. [Ex.: “Eles têm que ler mais sobre aquilo que eles vão escrever, até porque isso é uma das condições, num é? Nenhuma pessoa, nenhum aluno ou autor pode é escrever bem se ele num tiver o que escrever” (CLARA, ACS da 4ª aula do 4º ano, 2014, linhas 47-49)].

Em se tratando das modalizações, elas se materializam por meio das vozes enunciativas, tendo como intuito esclarecer ou confirmar assuntos concernentes ao conteúdo temático; logo, contribuem para manter a coerência pragmática do texto e conduzir o destinatário à interpretação do seu conteúdo temático.

deixamos em evidência que não é nossa intenção criar uma nova categoria no gerenciamento de vozes e sim destacar que o enunciador pode assumir posições diferentes frente a um conteúdo temático. Por exemplo, quando assume a “voz do *expert*”, o enunciador tanto remete para as “vozes sociais” – que é a voz da academia, onde ele produz expertises, como a “voz autoral” – que ele traz à tona suas experiências profissionais e pessoais desenvolvidas ao longo do seu trabalho.

Vale lembrar que as modalizações possuem uma estreita relação com a concepção dos mundos defendida por Habermas (1987), que, segundo o que Machado e Bronckart (2009, p. 61) apresentam, são assim divididos: i. grau de verdade [modalizações lógicas e deônticas]; ii. necessidades [modalizadores pragmáticos]; e iii. avaliação subjetiva [modalizações apreciativas]. O autor defende, ainda, que em um enunciado pode haver “grau zero” de modalização, que implica, portanto, a presença de asserção positiva ou negativa, no momento em que trata de um determinado tema [Ex.: “eu não escuto quase as vozes das crianças, e quando elas falam eu reclamo ((risos))” (CLARA, ACS da 5ª aula do 4º ano, 2014, linhas 143-144)].

Já para Bronckart (1999, p. 334), a presença de modalizadores nos textos pode ser saturada, rara e/ou até ausente, parecendo, portanto, estar relacionada mais ao gênero a que pertence o texto do que mesmo à pretensão do autor. Assim, segundo o que Bronckart (1999, p. 330-332) apresenta, as modalizações podem ser do tipo:

- ✓ **Modalizações lógicas** – consistem em uma avaliação de certos elementos do conteúdo temático e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados ou certos, possíveis, prováveis etc. [Ex.: “Só trabalho com poemas, leitura de poemas, vendo a estrutura do poema, então eu, assim, eu no primeiro momento **pensei** que eles iam se confundir, não iam saber, fazer o texto descritivo, porque tavam ainda muito ligados no poema, aí eu fiz uma revisão, **mostrei** a estrutura dos poemas” (CLARA, ACS da 1ª aula do 4º ano, 2014, linhas 58-61)];
- ✓ **Modalizações deônticas** – avaliam certos elementos do conteúdo temático, respaldando-se nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social e apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social [Ex.: “eu tô percebendo aí, tô querendo chegar no resultado, muito rápido [...] **eu tenho que** fazer a leitura, a compreensão” (CLARA, ACS da 1ª aula do 4º ano, 2014, 96-97, negritos nossos)];
- ✓ **Modalizações apreciativas** – avalia certos aspectos do conteúdo temático do ponto de vista do mundo subjetivo, apresentando-os como benéfico, infelizes, estranhos etc. [Ex.: “a gente quer fazer uma coisa bem feita, organizada, quando a gente vê que não

tá sendo, que não tá conseguindo, então **eu fico triste, eu fico tensa, eu fico nervosa**” (CLARA, ACS da 2ª aula do 4º ano, 2014, linhas 84-86, negritos nossos)]; e

- ✓ **Modalizações pragmáticas** – possibilita a explicação de certos aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático [personagens, grupo, instituição etc.] em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões [causas, restrições etc.], ou ainda, capacidades de ação. [Ex.: “Como a gente pode ver, eu tava **tentando** explicar” (CLARA, ACS da 3ª aula do 4º ano, 2014, linha 26-27)].

Além dessas, Bronckart e Machado (2004) introduzem a presença das seguintes modalizações:

- ✓ **Com valor psicológico** – que têm relação com os recursos cognitivos mobilizados por cada indivíduo, a exemplo de quando trazem para seus discursos as seguintes declarações: “eu acho”, “eu penso”, “eu acredito”, “eu considero” etc. [Ex.: “eu acho importante assim, retomar, pra não pegar assim o texto de uma vez, sem ter aquela retomada” (CLARA, ACS da 2ª aula do 5º ano, 2015, linha 15-16)].

Essas modalizações em destaque estão em evidência na análise do presente estudo, dada a presença delas nos dados desta pesquisa.

3.2.2.3 Análises do Nível Semântico

Para concluir, tem-se o terceiro nível de análise referente à semântica ou semiologia do agir (MACHADO; BRONCKART, 2009), o qual abarca, para a análise textual, as categorias já apresentadas nos níveis organizacional e enunciativo, que são:

- ✓ Análise do plano global;
- ✓ Identificação da sequência global;
- ✓ Análise das séries coesivas centrais – organizadores textuais;
- ✓ Organizadores argumentativos, inserção das vozes;
- ✓ Marcadores de pessoa;
- ✓ Análise das modalizações do enunciado e subjetivas; e
- ✓ Análise dos adjetivos.

Além dessas categorias de análise, que conduzem à compreensão das representações do agir docente, esse nível permite também analisar os elementos do trabalho do professor³⁸, os papéis semântico-sintáticos desses elementos, as categorias da semântica do agir, entre outras (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Bronckart e Machado (2004) propõem uma semiologia do agir como suporte teórico para as análises reinterpretadas do trabalho docente, entendendo, portanto, o termo “agir” [ou agir-referente] como um “dado” a ser analisado, ou seja, que se refere às diferentes intervenções humanas no mundo. Já a “atividade” e a “ação” definem as interpretações desse agir, que podem ser coletivas ou individuais, e que, por sua vez, mobilizam ou explicitam as dimensões motivacionais e intencionais.

Sendo o foco desta pesquisa a análise das representações docentes acerca de agir em contexto de trabalho, faz-se necessário distinguir os três planos de uma “Semântica do Agir”, apresentados por Bronckart e Machado (2004, p. 155-156), a saber: i. “Plano motivacional”: são responsáveis por distinguir os “determinantes externos” do agir de suas ações coletivas e os “motivos” que são de origem particular; ii. “Plano intencional”: subdivide-se em “finalidades” – que está para o coletivo – e as “intenções” – que estão para o agir individualizado e singular; e iii. “Plano dos recursos para o agir”: nele se distinguem os instrumentos, que são os “artefatos” existentes no social ou “modelos para o agir”, das “capacidades, que são os recursos mentais e comportamentais de uma pessoa singular”.

Assim, os elementos da semântica do agir podem ser encontrados materializados no texto, em um nível individual ou coletivo. Desse modo, ao se identificarem esses elementos na análise, tem-se como interpretar as representações que são construídas nos textos, no que se refere às razões humanas para agir, primeiro, no nível social [determinantes externos ao agir], e, segundo, no nível individual [motivos], das finalidades [determinadas socialmente] e motivos [individuais].

Nessa direção, como estratégia de análise do agir humano, Machado e Bronckart (2009, p. 69) fazem menção às pesquisas que abordaram o agir docente e sua reconfiguração materializada em textos e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional desse trabalhador, dando destaque para as pesquisas de Lousada (2006a) e Bueno (2007). Nessas pesquisas, os autores procuraram averiguar, nos textos, como se dá o processo de reconfiguração do trabalhador em relação ao seu agir, o nível de conflitos entre suas representações e evidenciar os elementos constitutivos do trabalho docente como parte integrante para seu agir.

³⁸ Os elementos constitutivos do trabalho do professor já foram apresentados no segundo capítulo, na seção 2.4.

Assim, dando continuidade às pesquisas que se debruçam no quadro teórico do ISD para analisar os textos – que vão dos aspectos micro aos macros textuais – a presente pesquisa sente-se apoiada nas categorias de análise que foram expostas até o momento; logo, nela se tem a pretensão de investigar o agir docente por meio de suas representações materializadas nos textos reconfigurados pelo próprio trabalhador, averiguando, a partir de suas interpretações, seus conflitos, impedimentos e realizações no fazer docente.

É relevante destacar, ainda, como o ISD entende o agir. Para Bronckart (2006, p. 137), o termo agir tem um sentido genérico, sendo definido como “qualquer comportamento ativo de um organismo”, o qual, como já foi citado, encontra-se dentro de um contexto social e é guiado pelo uso da linguagem. É, portanto, com base nesse conceito de agir que este estudo será realizado, uma vez que, trazendo-se essa discussão para o contexto de trabalho do professor, vê-se esse profissional como o principal agente de transformação de sua práxis mediante suas próprias reflexões [linguagem que fala sobre seu trabalho real] acerca de seu “agir” em sala de aula, especificamente – local em que desenvolve seu *métier*, refletindo sobre suas atitudes/comportamentos, analisando suas ações e questionando-se acerca de como está sendo desenvolvido seu trabalho, como e o que poderia ser feito para superar-se ou mudar sua prática. Na realidade, este estudo quis ouvir o professor, o que ele tinha a dizer sobre seu agir em sala em sala e, por conseguinte, que representações sobre seu agir vêm à tona.

No próximo capítulo, delinear-se-á o percurso metodológico desta pesquisa, apresentando o contexto, os participantes da pesquisa e a maneira como foram gerados os dados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção (BRONCKART, 2006, p. 227).

Neste capítulo, apresentar-se-ão os aspectos metodológicos da presente pesquisa, desde a sua caracterização, seguida do contexto de sua realização, participantes, geração dos dados até os procedimentos de análise.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Neste estudo, segue-se o paradigma qualitativo de pesquisa, por meio do qual, segundo o que Moreira e Caleffé (2006, p. 73) apresentam, é possível explorar “as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Além disso, interessa a esse tipo de pesquisa “o processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24). E, tendo em vista o cunho interpretativista, o pesquisador tem a possibilidade de agir na geração dos dados, refletindo sobre estes, já que eles fazem parte do mundo social que pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

Por estudar e analisar, com riqueza de detalhes, uma situação específica, objetivando sua relação com outras pesquisas já existentes, considera-se que esse modelo de pesquisa possibilita lançar um olhar interpretativista sobre as representações do trabalho do professor por meio de suas próprias ressignificações, o que será feito a partir da observação do uso da linguagem sobre o trabalho – a linguagem que fala sobre seu agir docente.

A pesquisa caracteriza-se ainda como estudo de caso, já que se centra no olhar sobre a prática de uma professora. Sobre esse tipo de estudo, afirma André (2005) que se trata de um estudo que surgiu na área da educação entre as décadas de 1960 e 1970. Seu intuito foi o de investigar de forma descritiva uma escola, um professor, uma sala de aula. Para a autora, o estudo de caso consiste em uma maneira individualizada de pesquisa e uma opção particular do objeto a ser estudado. O estudo de caso permite investigar com mais profundidade um

dado contexto social, a exemplo do que é realizado neste estudo que visa utilizar essa estratégia metodológica para explorar, descrever e interpretar o trabalho de uma professora dos anos iniciais, com o foco no ensino da escrita.

O estudo de caso caracteriza-se, portanto, como um tipo de pesquisa delimitada e definida, podendo ser o objeto investigado “uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social” (ANDRÉ, 1995, p. 31). Contudo, de acordo ainda com o referido autor, o fato de o estudo de caso ter como foco o particular, nada impede que o pesquisador leve em consideração o entorno social do objeto investigado, a exemplo do contexto social em que a professora colaboradora trabalha e quem ela é – sua formação profissional.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Após ter sido apresentada a caracterização desta pesquisa, passa-se a descrever, na sequência, o campo da pesquisa: a escola, assim como os participantes.

4.2.1 Lócus da Pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Campina Grande – PB, especificamente, em uma turma do 4º ano e outra do 5º, ambas do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre de 2014 e de 2015, respectivamente.

É relevante destacar que foi nessa escola que a presente pesquisadora iniciou sua vida estudantil, cursando o EFI³⁹, e a ela regressou, após concluir sua graduação, como professora efetiva, na qual permaneceu por quatro anos. Logo, a escolha dessa instituição para ser o campo de investigação se deve à estreita relação mantida com essa escola, seja como aluna, seja como professora.

Vale destacar também que a professora ministrante, colaboradora da pesquisa, foi elemento fundamental para que esta pesquisa acontecesse, uma vez que, sem sua disponibilidade para deixar filmar suas aulas e entrevistá-la sobre suas ações docentes, este trabalho não se tornaria possível.

A escola funciona nos três turnos, sendo os turnos manhã e tarde com turmas do 1º ao 9º ano e no turno da noite com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há sala de vídeo, laboratório de informática, quadra esportiva e sala de leitura [biblioteca], além das

³⁹ Em seu tempo de estudos nessa escola, usava-se o modelo seriado, ou seja, o Ensino Fundamental I compreendia da 1ª a 4ª série.

salas de aula. É uma escola considerada grande, haja vista ter em sua totalidade mais de 700 alunos efetivados nessa instituição de ensino, estando estes distribuídos em 30 turmas⁴⁰. Seu quadro de funcionários é composto por aproximadamente 60 servidores, dentre eles: professores, gestores, supervisores, orientadores educacionais e funcionários de apoio [vigias, merendeiras etc.].

4.2.2 Participantes da Pesquisa

Apresentar-se-á, sucintamente, nesta seção, o perfil dos participantes envolvidos nesta pesquisa, sobretudo, da professora colaboradora e de seus alunos.

Com relação à presente pesquisadora, cabe mencionar ainda que, na condição de professora formadora, sua experiência profissional tem como foco o ensino da escrita ora nos anos iniciais ora na docência acadêmica. Como pedagoga, atuante no município de Campina Grande, lecionou por quatro anos em turmas do EFI. Contudo, era nas aulas com foco na produção textual que se sentia realizada, uma vez que, por meio delas, proporcionava a seus alunos conhecimentos acerca do mundo da escrita e de sua utilização no social. Já na academia, lecionou em um curso de especialização, cujas disciplinas tinham como objetivo o estudo da linguagem e as práticas do ensino da escrita. Daí seu interesse, nesta tese, pelo trabalho docente, tendo como foco o ensino da escrita.

4.2.2.1 Professora Colaboradora

Tendo em vista o fato de, nesta pesquisa, objetivar-se investigar as representações sobre o trabalho do professor dos anos iniciais, tendo como foco a escrita a partir de suas próprias representações, é fundamental saber quem é esse professor – sua formação acadêmica, suas experiências profissionais e suas inquietações e motivações na área em que atua.

A formação inicial da professora Clara – professora colaboradora desta pesquisa – é em nível médio do Magistério – Pedagógico. No nível superior, é graduada em Letras, com Especialização em Educação. No momento da realização desta pesquisa, ela cursava o mestrado profissional em Educação, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É professora efetiva da rede municipal de ensino, tendo 22 anos de experiência na rede pública

⁴⁰ Esses dados foram apresentados com base no Projeto Político Pedagógico da escola de 2016.

municipal. Leciona há 14 anos na atual escola. Tem experiência no EFI, em turmas do 1º ao 5º ano, contudo alega preferir as turmas de 4º e 5º ano, pelo fato de lhe dar mais oportunidade de trabalhar com leitura e escrita de maneira mais criteriosa, abordando os aspectos micro e macro textuais, que vão desde questões relacionadas à pontuação e ortografia a questões relacionadas com a organização textual [coesão e coerência].

Para Clara, ensinar nos anos iniciais é “mais gratificante e prazeroso”, entretanto, segundo ela, sua graduação em Letras lhe possibilitou o estudo teórico referente à área de linguagem, assim como o aprimoramento e a sistematização dos conhecimentos específicos dessa área. Revela, também, seu interesse em trabalhar com produção textual em turmas de 4º a 5º ano, por acreditar que desenvolverá um trabalho mais aprofundado com a escrita, seguindo, contudo, o nível de aprendizagem e necessidade da turma.

A relação profissional da presente pesquisadora com a colaboradora Clara começou no ano de 2008, quando ingressou na escola para lecionar. Cursaram disciplinas juntas no mestrado, ela como aluna especial ainda. Na escola, sempre mantinham parcerias em relação às atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Quando iniciou a escrita do projeto de pesquisa a ser submetido ao exame de doutorado, conversou com Clara e convidou-a a participar da pesquisa; ela, inicialmente, hesitou em participar⁴¹, mas, logo depois, aceitou o convite.

Sua aceitação ocorreu, de fato, após uma conversa, pelo bate-papo do *Facebook*, em que a presente pesquisadora perguntou sobre seu mestrado e sua pesquisa. Ela relatou que seu foco de investigação seria a produção textual de seus alunos e, então, a pesquisadora comentou que este seria um “casamento perfeito”, entre a então proposta de pesquisa desta tese e o trabalho de investigação realizado pela professora colaboradora. Assim, entraram em um acordo e passaram a desenvolver suas pesquisas em parceria, uma vez que ela contribuiu para o presente estudo, a partir da reflexão sobre seu próprio trabalho, apresentando indícios de uma possível reconfiguração de suas ações.

Dessa forma, os textos gerados a partir da autoconfrontação, dos quais emergem as representações da professora colaboradora sobre seu próprio agir docente, constituem o *corpus* desta pesquisa. As representações sobre seu próprio agir, portanto, surgem no momento em que ela assiste às suas aulas e participa, por conseguinte, da autoconfrontação, em que observa seu trabalho realizado.

⁴¹ Não ficou claro para a presente pesquisadora o motivo de Clara não ter se interessado, a princípio, por colaborar para o desenvolvimento desta pesquisa. Naquele momento, ela apenas informou que iria pensar sobre a proposta.

4.2.2.2 Alunos

Os alunos não fazem parte, diretamente, da presente pesquisa, contudo merecem destaque, haja vista serem eles o principal motivo do trabalho da professora colaboradora. Os alunos⁴² foram filmados de longe e, em nenhum momento, foi feita referência a eles, de modo que a professora colaboradora se valeu apenas da observação das suas falas e de seus comportamentos para avaliar e revelar suas representações quanto ao seu agir docente.

Ao se iniciarem as filmagens, os alunos pertenciam a uma turma do 4º ano, os quais possuíam de 9 a 14 anos de idade. Dentre eles, havia alunos que atendiam às competências mínimas para o ano que estavam cursando e outros que ainda estavam aquém do desejável.

Quando se começou a pesquisa, os alunos ainda estavam se adaptando à professora, pois fazia apenas um mês que ela havia assumido a turma. Na realidade, Clara estava cursando mestrado profissionalizante e, portanto, encontrava-se afastada de suas atividades, mas regressou para a sala de aula para desenvolver sua pesquisa junto à turma. Seu reingresso se deu no segundo semestre letivo, a partir do mês de julho, e os alunos já estavam acostumados com a professora anterior, estando, assim, a professora Clara e os alunos em fase de conhecimento mútuo.

No ano seguinte, a turma do 5º ano que teve o acompanhamento da presente pesquisadora foi constituída por alunos dessa mesma turma do 4º ano do ano anterior, os quais, portanto, já se encontravam familiarizados com a professora colaboradora.

4.3 GERAÇÃO DOS DADOS SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA QUALITATIVA

Para efeito de análise, os dados foram obtidos mediante, principalmente, a utilização do procedimento de autoconfrontação simples, do qual resultaram os textos como a principal fonte de análise para esta pesquisa.

A autoconfrontação consiste, como visto, em uma contribuição advinda da Clínica da Atividade e foi criada por pesquisadores franceses (CLOT; FAÏTA, 2000, 2001) como uma metodologia para a geração dos dados, a qual permite ao trabalhador refletir sobre seu trabalho, revendo-o, reformulando-o e, por conseguinte, (re)criando maneiras diferentes de agir. Trata-se, portanto, de um instrumento motivador e transformador para geração dos dados, provocando, dessa forma, mudanças no modo de agir do trabalhador.

⁴² Os pais dos alunos, a direção da escola e os alunos estavam cientes de que a aula seria filmada, mas que eles não fariam parte da pesquisa de forma direta.

De acordo com o que Clot (2010) esclarece, o procedimento da autoconfrontação permite ao entrevistado se colocar na posição de um observador externo de sua própria atividade e, assim, ao dialogar com o pesquisador, trazer à luz seu trabalho real mediante suas análises feitas sobre o trabalho realizado. Nesse momento de reflexão, o entrevistado mergulha em seu próprio trabalho, a partir das imagens que está vendo do seu agir, e traz à tona o que aconteceu durante a realização do seu trabalho, o que não aconteceu e o que, provavelmente, poderia ter acontecido. Clot (2010, p. 253) acrescenta que “nessas conjunturas, uma Clínica da Atividade se empenha em organizar as migrações do vivido na atividade do sujeito para que ele possa fazer a experiência do que ele é capaz”.

Entretanto, percebe-se, na presente pesquisa, que todo esse movimento de auto-observar-se e falar sobre o próprio trabalho influencia diretamente sobre o trabalho real e, assim, ao avaliar-se, o trabalhador, nos seus dizeres, procura não ficar sozinho, recorrendo, por sua vez, a outras vozes, ora tomando para si, essencialmente, a responsabilidade enunciativa – quando usa o pronome “eu” [voz do autor], ora se apoiando em um “a gente” que se refere a um “eu”, ou seja, às maneiras de agir comum no coletivo de trabalho, e ainda a um “tu” genérico [voz do expositor neutra].

Clot (2007) explica que há dois tipos distintos de autoconfrontações, que são: **a autoconfrontação – simples e cruzada**, procedimentos estes de pesquisa que têm ganhado relevância entre os adeptos do ISD, por usar a linguagem em situações ergonômicas, neste caso, a linguagem que se revela no trabalho docente [linguagem sobre o trabalho], ou seja, é por meio dela que o trabalhador analisa, comenta e reconfigura sua atividade docente. De acordo com o que Clot (2001) ressalta, é um procedimento capaz de fazer da atividade vivida o objeto de outra atividade, uma vez que, “ao se ver trabalhando”, o docente irá refletir sobre seu agir, analisando-o e interpretando-o, muitas vezes, com possíveis propostas de o reconfigurar.

No quadro a seguir, expõe-se a proposta do uso do procedimento da autoconfrontação (simples e cruzada) pela equipe da Clínica da Atividade⁴³.

⁴³ Clot (2007) teve como apoio a Ergonomia do Trabalho, conforme já apresentado no Capítulo II. Sugere-se ainda a leitura do texto O Conceito de Atividade em Yves Clot: contribuições para o campo dos estudos organizacionais, de Pimentel, Bulgacov e Camargo (c2015).

Quadro 5 – Proposta do uso do procedimento da autoconfrontação pela equipe da Clínica da Atividade

Etapas da Autoconfrontação	Autoconfrontação Simples	Autoconfrontação Cruzada
Filmagem	O pesquisador ou uma equipe profissional filma o trabalho do professor voluntário .	O pesquisador ou uma equipe profissional filma o trabalho dos professores voluntários .
Seleção de imagens	O pesquisador seleciona cenas que acredita serem relevantes para a autoconfrontação, na intenção de que o trabalhador comente sobre o trabalho real.	
Autoconfrontação	O pesquisador assiste às cenas juntamente com o trabalhador, incitando-o a comentar sobre seu trabalho a partir das imagens que vê.	Dois trabalhadores, que tiveram seus trabalhos filmados, juntamente com o pesquisador, assistem aos vídeos, e cada um comenta o vídeo do outro a partir das imagens geradas.
Perguntas	As perguntas são dirigidas ao pesquisado quando julgar necessário, uma vez que o objetivo é deixar o trabalhador livre para comentar sobre seu agir e, assim, refletir e tomar consciência do seu próprio fazer.	
Manipulação das imagens selecionadas	O pesquisador tem o domínio do controle remoto, buscando as imagens que deseja que sejam comentadas pelo trabalhador.	O pesquisador tem o domínio do controle remoto, buscando as imagens que deseja que o trabalhador comente ou as imagens que o outro trabalhador quer comentar sobre seu colega. O(a) colega que faz comentários sobre o agir do(a) outro(a) também pode ter o domínio do controle remoto, com a finalidade de buscar as imagens que deseja comentar sobre o(a) outro(a). Em seguida, essa ação é invertida.
Etapas final	Seleção para exibição das autoconfrontações filmadas para o coletivo.	

Fonte: Elaboração própria (2015).

No Brasil, também, a autoconfrontação tem sido um procedimento utilizado para contribuir para o desenvolvimento das pesquisas envolvendo o trabalho docente na investigação da linguagem/trabalho (DREY, 2008, LOUSADA, 2004, 2006a; MACHADO, 2004; RODRIGUES, 2010, SOUSA-E-SILVA, 2004, entre outros)⁴⁴. Essas pesquisas⁴⁵ evidenciaram a potencialidade do instrumento utilizado, demonstrando que, a se ver, o trabalhador utiliza movimentos dialógicos para analisar e interpretar suas ações, comparando o trabalho prescrito com o realizado. Nesta pesquisa, especificamente, esse procedimento está sendo utilizado com o propósito de provocar a professora colaboradora a analisar e interpretar seu próprio trabalho com o ensino da escrita a partir do que ela vê nas imagens.

Entende-se, portanto, que, por meio desse procedimento de pesquisa, é possível a ressignificação do trabalho do professor, uma vez que, ao analisar sua atividade docente, o

⁴⁴ Ver discussão no segundo capítulo.

⁴⁵ Essas pesquisas que utilizaram a autoconfrontação já foram mencionadas na introdução desta pesquisa, quando da apresentação do estado da arte.

trabalhador encontra-se diante de um “eu”, que, ao mesmo tempo, consiste em um “outro”, condição que faz gerar no trabalhador uma tomada de consciência, fazendo-o, portanto, refletir consigo mesmo sobre seu trabalho (CLOT, 2010), sendo, assim, afetado e, provavelmente, conduzido a modificar sua prática, gerando, desse modo, uma tomada de consciência da dimensão alteritária do sujeito [o “eu” e o “outro” que são, na realidade, o mesmo trabalhador]. Esse movimento na busca de sua autoconsciência gera no trabalhador a ressignificação do seu agir. Em outras palavras, apoiando-se no instrumento da filmagem das aulas, o trabalhador verbaliza e confronta seu trabalho realizado sob diferentes ângulos – ora analisando-o positivamente ora criticando-o.

Dessa forma, o instrumento da autoconfrontação tem como pretensão obter acesso ao trabalho do professor em toda a sua complexidade, em diferentes momentos, e, conseqüentemente, na busca de se identificarem, mediante seu agir comunicativo, as práticas de ensino de escrita, a partir do olhar do próprio docente sobre sua prática. Relacionado a isso, de acordo com o que Machado *et al.* (2009, p. 18, *itálicos das autoras*) diz,

[...] para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional.

Nesta pesquisa, utilizou-se apenas o instrumento da autoconfrontação simples. Para tal, procedeu-se, primeiramente, à gravação em áudio e vídeo da aula ministrada pela professora colaboradora; após as filmagens, selecionaram-se certos trechos das aulas para serem assistidos juntamente com a docente, objetivando-se, com isso, instigá-la a comentar sobre seu próprio agir, ou seja, comentar sobre seu trabalho realizado. Não havia perguntas prontas; a pesquisadora interferia apenas quando julgava necessário, na intenção de obter esclarecimentos ou mais informações sobre o trecho selecionado e, por conseguinte, no intuito de instigar a professora colaboradora a falar sobre sua prática. No geral, a professora ficou à vontade para falar sobre seu próprio agir a partir das imagens que via de seu trabalho. As sessões de autoconfrontação foram todas realizadas no próprio local de trabalho da docente – após suas aulas. As gravações em áudio e vídeo referentes às entrevistas de autoconfrontação foram transcritas posteriormente para comporem o *corpus* de análise desta pesquisa.

Nessa perspectiva, tem-se a autoconfrontação como uma proposta metodológica que estabelece uma relação com os pressupostos do ISD, haja vista os textos produzidos mediante essa metodologia se inserirem no que Bronckart (2006, p. 2016) chama de textos

autoavaliativos/interpretados pelo trabalhador após a realização de seu agir. E foi a partir desse procedimento de geração de dados que a presente pesquisa foi desenvolvida.

4.3.1 Como os Dados Foram Gerados

Após ter sido apresentada a relevância do instrumento da ACS para esta pesquisa, passa-se a detalhar a forma como os dados foram gerados. Em conformidade com o que Mason (1996, p. 25) apresenta, opta-se pela denominação “geração dos dados”, ao invés de “coleta dos dados”, por se acreditar que a pesquisa não é feita por um “coletor” que é neutro às informações sociais, mas por um pesquisador, que, embora tente se afastar dos dados e se manter neutro durante a pesquisa, seleciona o que deseja pesquisar e como pesquisar, estando imerso no contexto social da pesquisa. Assim, ele observa, interpreta e faz escolhas. Na sequência, esclarecer-se-á como se deu a geração dos dados.

A pesquisa qualitativa requer uma variedade de procedimentos e técnicas para a geração dos dados, que garantam sua interpretação e a confiabilidade dos resultados. Diante disso, utilizaram-se nesta pesquisa: filmagens das aulas e o procedimento da entrevista da autoconfrontação simples.

4.3.1.1 Sobre a Filmagem das Aulas

As aulas foram filmadas pela pesquisadora, por se entender que o pesquisador não é um ser neutro na pesquisa e que precisa conhecer e entender o contexto social da geração dos dados. Outro fator preponderante para que as filmagens das aulas fossem realizadas pela pesquisadora se deu pela proximidade que esta tem com a professora voluntária e com toda a comunidade escolar [alunos, pais, funcionários da escola, professores e direção escolar]. Possivelmente, uma pessoa de fora do contexto situacional deixaria a professora e os alunos inibidos, e a geração dos dados se tornaria mais tensa para ela.

As primeiras filmagens das aulas ocorreram no segundo semestre do ano de 2014, referentes a uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, totalizando seis aulas, e as últimas, no segundo semestre de 2015, referentes a uma turma do 5º ano, também do Ensino Fundamental, totalizando quatro aulas, sendo ambas as turmas do período da tarde, e em conformidade com a disponibilidade apresentada por Clara, como se pode ver no cronograma abaixo:

Quadro 6 – Filmagem das aulas

DATAS	CONTEÚDO DAS AULAS	LOCAL DAS AULAS
14/08/2014	Texto descritivo	Sala de aula
19/08/2014	Texto descritivo	Sala de aula
21/08/2014	Produção textual a partir de um texto não-verbal	Sala de aula e Laboratório de Informática/Sala de vídeo
27/08/2014	Texto narrativo	Sala de aula
08/09/2014	Gênero Relato	Sala de aula e Laboratório de Informática/Sala de vídeo
15/09/2014	Reescrita coletiva	Sala de aula e Laboratório de Informática/Sala de vídeo
03/11/2015	Gênero resumo	Sala de aula
10/11/2015	Reescrita do resumo	Sala de aula
17/11/2015	_____	Sala de aula
26/11/2015	Gênero resumo	Sala de aula

Fonte: Elaboração própria (2015).

A câmera usada foi uma Sony 12.1 mega pixels. O horário das aulas era no turno da tarde. A professora dizia, com antecedência, o dia de suas aulas com foco na escrita, para que a pesquisadora também pudesse ver sua disponibilidade de horário. Sempre se manteve uma boa convivência e parceria, o que facilitou no trabalho. Cada aula filmada teve duração aproximadamente de duas horas (2h).

Durante as filmagens na sala de aula, a câmera ficou posicionada de forma que se focalizasse apenas a professora. Os alunos não foram filmados diretamente. Quando precisavam passar na frente da câmera, esta era retirada da posição original, para que, assim, se evitasse captar quaisquer imagens de aluno(s). Durante as filmagens no Laboratório de Informática/Sala de vídeo, a pesquisadora ficava circulando por essa sala, de maneira que focalizasse apenas o trabalho da professora, uma vez que apenas este trabalho interessava para a pesquisa.

4.3.1.2 Sobre as Entrevistas das Autoconfrontações Simples (ACS)

As autoconfrontações foram realizadas em um encontro posterior ao da filmagem de cada aula. Na realidade, o intervalo entre as ACS baseava-se na disponibilidade da professora colaboradora para a aula seguinte a ser filmada, e, sempre que possível, a pesquisadora aproveitava para filmar uma aula e, no final do expediente, realizar a entrevista de autoconfrontação com a docente acerca da aula que havia sido filmada em um encontro anterior. Durante esse intervalo, fazia-se a seleção das imagens a serem apresentadas à professora colaboradora, para que ela analisasse seu próprio trabalho. O tempo entre a

realização da aula e a autoconfrontação foi relativamente curto, o que facilitou o processo de ressignificação da docente sobre seu trabalho realizado. A realização da filmagem de uma aula e da confrontação relacionada a outra em um mesmo dia só foi possível no ano de 2014; no ano de 2015, manteve-se o sistema de filmagem de uma aula em um encontro e a entrevista de ACS em outro encontro.

No quadro a seguir, demonstra-se o intervalo dado entre a filmagem das aulas e sua ACS, assim como o assunto que estava sendo trabalhado pela docente.

Quadro 7 – Intervalo entre as aulas filmadas e as ACS

Filmagem da aula	ACS referente a aula filmada	Intervalo de dias para ACS	Assunto da aula
14/08/2014	19/08/2014	5	Texto descritivo
19/08/2014	21/08/2014	2	Texto descritivo
21/08/2014	27/08/2014	6	Produção textual a partir de um texto não-verbal e sua publicação no <i>blog</i> da turma
27/08/2014	08/09/2014	12	Texto narrativo
08/09/2014	15/09/2014	7	Gênero Relato e sua publicação no <i>blog</i> da turma
15/09/2014	19/09/2014	4	Rescrita coletiva, postagem no <i>blog</i> da turma e comentários no <i>blog</i> sobre a produção textual dos colegas.
03/11/2015	05/11/2015	2	Gênero textual Resumo
10/11/2015	12/11/2015	2	Reescrita do gênero resumo
17/11/2015	20/11/2015	3	Não consegue dar aula, devido a indisciplina da turma. Toda a entrevista se centrou na questão do impedimento do trabalho.
26/11/2015	30/11/2015	4	Inicia falando sobre a importância da avaliação. Retoma o gênero resumo.

Fonte: Elaboração própria (2015).

Conforme demonstrado no Quadro 7, as ACS ocorreram em um intervalo razoavelmente curto em relação à aula ministrada. Todas ocorreram na própria escola no fim do expediente. No momento das autoconfrontações, ficavam na sala apenas a pesquisadora e a professora colaboradora, estando a câmera posicionada para filmar a professora.

Para que se realizassem as autoconfrontações, certas cenas das aulas filmadas foram selecionadas, levando-se em consideração o interesse de pesquisa, ou seja, os momentos específicos em que a professora ministrava a aula com foco na escrita⁴⁶. Nas entrevistas de ACS, solicitava-se à docente que esta comentasse, a partir das imagens que tinha assistido sobre o seu trabalho, do seu trabalho realizado.

⁴⁶ A seleção é necessária, pois há momentos em que o foco da docente está voltado para outras situações, como, por exemplo: atendendo um aluno individualmente, andando pela sala, chamando a atenção da turma para assuntos paralelos etc.

Como dito anteriormente, não havia perguntas prontas, pois a intenção era deixar a professora “à vontade” para falar sobre seu próprio trabalho. As perguntas que foram feitas à professora deram-se a partir dos diálogos estabelecidos entre esta e a pesquisadora no momento da ACS.

No processo de análise acerca das ações docentes da professora colaboradora Clara, elegeram-se três eixos temáticos [ou categorias de análise], os quais dizem respeito à sua 1) Representação sobre o trabalho com a escrita do ponto de vista prático e teórico; 2) Representação sobre as estratégias metodológicas adotadas; e, por fim, 3) Representação sobre o contexto de ensino – conflitos vivenciados no trabalho.

Para a menção de trechos das transcrições de fala relacionadas às autoconfrontações simples, optou-se por apresentar entre parênteses, logo após essas citações, o nome da professora colaboradora seguido pela nomenclatura ACS e indicação da aula, turma, ano de realização da aula/autoconfrontação e número da(s) linha(a) transcritas conforme constam do(s) apêndice(s). A título de exemplo, então, logo após o trecho transcrito, ter-se-ia: (CLARA, 1ª aula do 4º ano, 2014, linhas 1-10).

4.3.1.3 O Contexto de Produção dos Textos Gerados a partir da Autoconfrontação

De acordo com Bronckart e Machado (2004), é imprescindível que se conheça o conteúdo temático e o plano global de desenvolvimento para que, assim, realize-se a análise de textos. Antes, porém, da análise dos eixos temáticos estabelecidos, cabe situar, seguindo-se a proposta de Bronckart (1999), o contexto de produção dos textos gerados a partir das ACS.

Para Bronckart (1999), todo texto se configura a partir de uma ação de linguagem situada em um contexto físico, definido a partir de quatro parâmetros, a saber: i) “o lugar de produção”: local em que se produz o texto; ii) “o momento de produção”: tempo gasto para produzir o texto [um dia, uma semana, um mês etc.]; iii) “o emissor”: quem produz o texto [o autor]; e iv) “o receptor”: a quem se destina o texto.

Nesse sentido, a produção textual insere-se no mundo social [ditado por normas, valores, regras etc.] e no mundo subjetivo [imagem que o agente dá de si ao agir] (BRONCKART, 1999, p. 94). Considerando-se esse contexto sociossubjetivo, o autor apresenta quatro parâmetros que definem as “condições de produção textual”, a saber: i) “lugar social”: local da produção textual, que pode ser: em casa, na escola, igreja, situação formal ou informal; ii) “posição social do emissor”: função social exercida no momento da interação, ou seja, o emissor pode ser: o professor, o pai do aluno, o diretor etc.; iii) “posição

social do receptor”: o que, no momento da interação, desempenha o lugar de subordinado, isto é, o que vai receber o texto; e iv) “os objetivos na interação”: finalidades a serem cumpridas na interação com o outro. No quadro abaixo, situa-se o contexto de produção dos textos gerados para a análise, considerando-se: o produtor do texto, o local da produção, o receptor e a finalidade do texto produzido, conforme a proposta de Bronckart (1999):

Quadro 8 – Parâmetros do mundo físico e sociossubjetivo dos textos gerados a partir das ACS

	Lugar físico de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
Mundo Físico	Escola	Observação da filmagem e comentário da docente. Isso ocorreu em seis momentos distintos em 2014 e em mais quatro em 2015.	Professora do Ensino Fundamental I de uma turma do 4º e do 5º ano.	Pesquisadora
	Lugar social de produção	Posição social do emissor	Posição social do receptor	Objetivos
Mundo Sociossubjetivo	Aulas filmadas da docente com foco na escrita referentes a uma turma do 4º (2014) e outra do 5º (2015) ano do Ensino Fundamental e, posteriormente, as entrevistas de ACS sobre as aulas filmadas.	Professora que reflete sobre seu próprio trabalho realizado.	Pesquisadora que instiga a professora colaboradora a falar sobre seu agir docente.	Ver seu trabalho e falar sobre ele, refletindo sobre suas ações docentes e colaborar para a realização da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria (2015).

Em se tratando dos parâmetros do mundo físico, os textos foram gerados a partir da ACS, no segundo semestre do ano de 2014 e no segundo semestre de 2015, no próprio local de trabalho da professora colaboradora, especificamente na sala de informática/vídeo da escola, onde ocorreu a gravação em áudio e vídeo, sendo os textos posteriormente transcritos⁴⁷. Durante a realização das ACS, estiveram presentes apenas a professora pesquisadora e a professora colaboradora. Para a interlocução, posicionaram-se uma ao lado da outra, diante da tela do computador, resultando dessa entrevista os textos para esta pesquisa.

Já em relação ao contexto sociossubjetivo, os textos gerados resultam das reflexões feitas pela professora colaboradora acerca do seu próprio trabalho, tendo como interlocutora a

⁴⁷ Conforme orientado pelos já referidos autores Clot e Faïta quanto aos procedimentos da ACS.

pesquisadora. Nesse contexto, ambas ocupam o lugar social de professoras, porém com papéis sociais diferenciados, uma vez que é função da professora pesquisadora direcionar os turnos das falas, e da professora colaboradora, responder ao que é solicitado, podendo acrescentar outros turnos, o que implica uma relação assimétrica. No plano interpessoal, por outro lado, a relação é simétrica, já que as interlocutoras são colegas de estudo e de trabalho, embora com funções praxiológicas diferentes, o que é determinante para a interlocução dos turnos das falas e para o alcance do objetivo da pesquisadora – que é conduzir a colaboradora a ver seu trabalho e falar sobre ele, refletindo sobre sua ação docente⁴⁸. Sintetizando:

Quadro 9 – Funções sociais exercidas pelas interlocutoras durante a interação das ACS

	Função social	Função praxiológica/comunicativa
Interlocutor 1	Professora pesquisadora	Direciona os turnos das falas.
Interlocutor 2	Professora colaboradora	Responde ao que foi solicitado, podendo acrescentar outros turnos também.

Fonte: Elaboração própria (2015).

Em certos momentos do processo de autoconfrontação, a professora colaboradora se sentiu incomodada com o que observava nas imagens. Para ela, o fato de se ver na tela do computador constituía uma experiência nova, pois a forçava a se “olhar no espelho” (Cf. MEDRADO, 2008, p. 209) e refletir sobre o que as imagens lhe mostravam, o que a deixava tensa e preocupada. É importante reiterar que, por meio do instrumento da ACS, ela teve a oportunidade de descrever e interpretar a sua própria prática, assumindo, assim, a função de uma professora crítica de seu próprio agir docente. Os trechos, a seguir, revelam como a professora colaboradora reagiu, inicialmente, ao se ver “através de uma lupa”⁴⁹.

Excerto 1 (ACS da 1ª aula do 4º ano, 2014, linhas 16-22)

C: [[comentando, o que é que eu achei daquele pe/momento
P: do seu/do seu trabalho
C: da minha fala, né? Da minha ação
P: é
C: eu ainda tava com o cabelão aí ((risos))
 ((vídeo))
P: tá ouvindo direito?

⁴⁸ De um modo geral, quanto aos objetivos a serem alcançados, a professora colaboradora contribui para que esta pesquisa se realize, comentando e avaliando seu agir a partir de suas ações docentes; já o objetivo da professora pesquisadora é, de posse desses textos materializados, analisar as representações feitas pela colaboradora.

⁴⁹ Usar-se-á o termo “através de uma lupa” para se referir ao fato de a professora ver sua imagem na tela do computador, que, em nosso entendimento, permite-lhe enxergar seu trabalho a partir de outro ângulo, o qual ela ainda não tinha visto. Assim, ver-se através da lupa lhe dá a oportunidade de uma visão ampliada de seu próprio trabalho.

Embora a orientação inicial da pesquisadora no procedimento da ACS tenha sido a solicitação do posicionamento da professora colaboradora diante da aula ministrada, ela faz um comentário sobre a sua imagem, referindo-se ao seu “cabelão”. Como não era esse o propósito do diálogo, foi feita uma pergunta para chamar a sua atenção: “tá ouvindo direito”, para que o processo interativo tivesse continuidade. Acredita-se que esse comentário foi motivado por ela não estar à vontade diante da imagem no computador, mas a proximidade com a pesquisadora, de quem era colega de trabalho e de estudo, fez ela se sentir livre para, de certa forma, “quebrar a formalidade” da ocasião – uma situação nova não só para ela, mas para a pesquisadora⁵⁰.

Em outro momento, ainda sentindo-se incomodada com as imagens que via, a professora parecia considerar que suas ações não surtiavam efeito, no sentido de promover uma aprendizagem significativa da escrita para o aluno. Os trechos destacados em negrito no excerto 2, abaixo, comprova o seu reconhecimento de que sua maneira de proceder não é adequada:

Excerto 2 (ACS da 1ª aula do 4º ano, 2014, linhas 95-101)

C: [...] até::: chegar na produção, então uma das coisas que eu tô percebendo aí, tô querendo chegar no resultado, muito rápido, numa aula só é impossível, eu tenho que fazer a leitura, a compreensão, pra num assim, vamos dizer, duas três aulas, chegar com a produção, vai ser um processo, né? Porque do jeito que eu tô fazendo, eu tô fazendo até assim, como se eu chegasse, e o aluno já tivesse pronto pra escrever e acabou, já me entregasse o resultado do trabalho dele, então é uma das coisas negativas que eu tô vendo aí, né?

Como a professora sabia que as imagens serviam de prova do trabalho realizado e que, por meio delas, estaria se autoavaliando, e sendo posteriormente avaliada pela pesquisadora, continuava tensa e predisposta a agir de forma que sua aula saísse “perfeita”, como evidenciam os comentários contidos nos excertos 3 e 4, abaixo:

Excerto 3 (ACS da 1ª aula do 4º ano, 2014, linhas 148-152)

C: eu acho que nesse primeiro momento, eles ficaram muito /.../ foi algo novo, né? Porque quando /.../ tem até um ditado que diz “Temesse [Teme-se] o que é desconhecido”, era tudo muito /.../ eles nunca tinham sido filmados antes, ficaram mais à vontade, nesse dia eles ficaram muito quietos, né? Mas não era o normal deles, só: lá no final que eles, já tinham se acostumado mais, já começaram a se levantar, né?

⁵⁰ As filmagens das aulas também foram algo totalmente novo para os sujeitos envolvidos. No caso dos alunos, por exemplo, pode-se dizer que o fato de a aula estar sendo filmada os deixava intimidados. Estes apenas observavam tudo que acontecia, quietos em suas cadeiras, quase imobilizados. Olhavam-se e riam de maneira discreta. É fato que essa calma por parte dos alunos durou apenas certos minutos, ao contrário da professora, que permaneceu tensa por um período maior.

Excerto 4 (ACS da 2ª aula do 4º ano, 2014, linhas 37-43)

C: pronto, aí nesse momento aí que eu fui explicar, né? Pra eles fazerem a produção, eu me:: avaliei aí assim, como se eu tivesse ainda tensa, né? Como se /.../ porque assim, houve muita interferência, barulho, criança se levantou:, então como a gente sabe que tá sendo avaliado, querendo ou não, vai ser, né, vai ser uma auto avaliação, então a gente quer que fique perfeito, que todo mundo arrumadi:nho, boniti:nho, sem barulho, mas a gente sabe que é impossível, né? Eu me percebi assim, eu tive dificuldade, eu tive que:: várias vezes chamar a atenção de alguns alunos, né?

Os textos gerados nessa situação, cuja temática gira em torno do olhar da professora colaboradora sobre sua prática docente, revelam que a professora, diante das imagens, percebe o que parecia estar oculto. E essas imagens observadas na tela do computador permitiram que ela refletisse e, possivelmente, ressignificasse seu fazer docente no que se refere ao ensino da escrita. Significa dizer que durante as autorreflexões surgem as representações de seu trabalho, o que é de importância para o agir em sala de aula, como afirma Bronckart (1999, 2009). Por isso, entende-se ser a ACS um instrumento que não apenas dá ao professor a chance de se ver atuando, de rever sua prática, mas também permite a ele (re)analisar seus conceitos, sua metodologia, e, por fim, reformular suas ações, ou seja, reconstruir seu agir. Passa-se agora à discussão dos dados.

5 O TRABALHO DOCENTE INTERPRETADO SOB AS LENTES DO PROFESSOR

C: é:: você sabe que tem que, é o pensar, é o seu agir que você vai ter que mudar, procurar maNEiras estratégias meios, pra mudar essa prática, quando você reflete vê que não, que não deu CERto, que não atingiu o seu objetivo, se você não fica satisfeita como profissional, e como pessoa, né? (CLARA, ACS da 5ª aula do 4º ano, 2014, linhas 192-195).

Na busca por responder à questão central desta tese, relativa às representações que emergem da interpretação do trabalho docente e sua influência na reconfiguração do agir, debruça-se, neste capítulo, na análise das representações da professora colaboradora da pesquisa, no que diz respeito às suas práticas de ensino de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após a realização de leituras dos textos da ACS, estabeleceram-se três eixos temáticos para guiar o estudo das representações da professora acerca do seu agir docente, quais sejam: 1) Representação sobre o trabalho com a escrita do ponto de vista prático e teórico; 2) Representação sobre as estratégias metodológicas adotadas; e, por fim, 3) Representação sobre o contexto de ensino - conflitos vivenciados no trabalho. Em cada um desses eixos, observam-se os conteúdos temáticos relacionados ao trabalho docente, os elementos constitutivos da atividade docente e aspectos linguísticos [tipos de discursos, vozes, dêiticos de pessoa e modalizações] presentes na materialidade textual.

5.1 REPRESENTAÇÃO SOBRE O TRABALHO COM A ESCRITA DO PONTO DE VISTA PRÁTICO E TEÓRICO

De acordo com Brasileiro (2011, p. 205), “ao analisar o fato vivido, os professores fazem alusão ao trabalho prescrito e ao real, para poderem interpretar suas ações”. Na discussão dos dados, conforme se verá, as reflexões da professora emergem tanto de sua formação sociocultural quanto acadêmico-profissional. Neste último caso, a formação baseia-se nas regras do ofício de um coletivo de trabalho, em que é preciso seguir regras e normas.

Os excertos a seguir versam sobre as condições para as produções textuais. No processo de autoavaliação, transparece a tensão da professora quanto ao que ela sabe que deveria fazer, do ponto de vista teórico-metodológico, e o que ela de fato faz. Passa-se agora à discussão dos dados.

Excerto 5 (ACS da 1ª aula do 4º ano, 2014, linhas 57-71, 76-80, 90-101, 128-139)

C: [...] a minha intenção de fazer essa REvisão /.../ porque há duas semanas a gente tava fazendo o quê? Só trabalho com poe:mas, leitura de poemas, ven:do a estrutura do poema, então eu, assim, eu no primeiro momento pensei que eles iam se confundir, não iam saber, fazer o texto descritivo, porque tavam ainda muito ligados no poema, aí eu fiz uma revisão, mostrei a estrutura dos poemas, e disse logo, né? O texto de hoje vai ser tudo diferente num vai ser como poema, aquela estrutura, aquela organização no/no papel, aí eu tive aquela preocupação de mostrar, né? **Eu sei que ainda foi pouco** porque assim, quando a gente tá estudando sobre produção textual, o aluno **tem que ver** vários modelos num é de escrita

P: humrum

C: ter contato com vários textos, pra poder você chegar na produção, então, foi muito rápido, eu achei assim, depois que você entrega atividade que volta, aí vê que o aluno num conseguiu aí você vai pensar, “por quê?”

P: hum

C: porque as condições não foram trabalhadas, então, fiz tudo numa Aula só::, num momento só:, depois eu mesma me auto avaliei nesse sentido [...] “Será que eu não tô sabendo, explicar:, mostrar o que é que eu quero no meu aluno, ou é porque realmente eu não tive, as condições”, né? Num segui aquela sequência, né? Acho que faltou, faltou muito ainda pra eles chegarem no descritivo, é tanto que eu continuei agora com eles, todo o descritivo, pra num mudar, de repente mudar pra outro gênero, é difícil pra eles, é isso que eu /.../ até aí [...] Praticamente, aí também quando eu vou fazer qualquer atividade com texto, aí eu me preocupo de ver essa questão do/de organizar, de **organização do tex:to, de trazer exemplos, né?**, porque é::, **como eu trabalho já a [há] algum tempo com produção textual**, eu já tinha falado antes das condições, eu não posso chegar e jogar “Vamo falar hoje sobre a escola” Então **eu não tô dando nenhuma condição ao aluno** de desenvolver aquele tema, e se eu for trabalhando assim, passo a passo, dando cada aula, vai ser um momento diferente, até::: chegar na produção, então uma das coisas que eu tô percebendo aí, tô querendo chegar no resultado, muito rápido, numa aula só é impossível, eu **tenho que fazer** a leitura, a compreensão, pra num assim, vamos dizer, **duas três aulas, chegar com a produção**, vai ser um processo, né? Porque do jeito que eu tô fazendo, eu tô fazendo até assim, como se eu chegasse, e o aluno já tivesse pronto pra escrever e acabou, já me entregasse o resultado do trabalho dele, **então é uma das coisas negativas que eu tô vendo aí, né?** [...] aí foi quando eu comecei a explicar::, o que eu realmente queria, né? A atividade, foi no momento da produção, aí quando a gente vê assim, vê que é muito rápido, é pouca informação, que eles teriam que ter mais /.../ assim, até: se eles tivessem, como seguir um roteiro seria melhor, porque, quando ele pega aquele papel com aquele monte de linha ele te preocupa muito “Quantas linhas?” “Posso fazer cinco linhas?”, se preocupam com a quantidade, então assim se eu tivesse feito um texto com eles, eu fiz oral, mas como eu queria escrito, então ia ser diferente, porque a produção oral é uma coisa, na escrita já têm outras regras, **eu acho que faltou assim, eles terem mais contato com outros textos descritivos, né?** Eles mesmo, sem ser somente o oral, só falando, porque se ele tivesse em mãos, ele teria como absorver mais essa/essa estrutura, **eu acho que faltou...** porque foi também pouco tempo, né? Como eu disse, foi tudo numa aula só, então eu já vi que num /.../ pelo que eu tô vendo não dá certo, você trabalhar leitura, produção, tudo numa aula só, **tem que ser, um passo a passo, né? Uma sequência didática, né?** Trabalhada... também o momento assim /.../ no segundo horário também tem aquela questão, que eles vêm mais agitados, no primeiro horário **eu acho que é mais produtivo**, pra eles escreverem, fazer a produção escrita, no segundo, eu já vi que eles não vêm com tanta /.../ num vêm mais com aquela disposição, já têm brinCAdo, já têm se canSAdo, **eu acho que num fica muito viável** não segundo horário, até... que eu percebi mais foi isso né? Esse contexto aí

No fragmento supracitado, em que traz uma avaliação das condições para a produção textual, a docente faz comentários acerca da falta de sistematização do ensino da escrita, da necessidade de uma melhor organização das suas aulas, ou seja, ela fala de impedimentos evidenciados em seu trabalho, talvez pela necessidade de um trabalho prescrito

[planejamento] antes da realização da aula propriamente dita. Assim, evidencia uma avaliação negativa sobre seu trabalho, demonstrando sentir-se frustrada pela realização de seu trabalho real. O que se vê é um processo de reconstrução/reflexão crítica sobre seu próprio fazer docente.

No início, sua preocupação repousa em mostrar para o aluno a diferença que há entre a produção escrita do gênero poema e a de um texto do tipo descritivo, uma vez que possuem características diferentes e que, por isso, precisam ser trabalhados em aulas distintas. Ao se reportar às estratégias para o desenvolvimento do trabalho com a produção escrita, admite que o aluno não dominará a escrita de um texto, estudando-o em um único dia, como revela o comentário: **“duas três aulas, chegar com a produção”** e **“tem que ser, um passo a passo, né? Uma sequência didática, né?”**. É possível perceber, portanto, que há uma preocupação recorrente da docente com relação às ferramentas que devem dar suporte para o encaminhamento de suas aulas, a exemplo da organização de Sequências Didáticas (SD), o que Schneuwly e Dolz (2011, p. 43) chamam de “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”.

Nesse sentido, a apropriação de tal ferramenta é de extrema relevância tanto para sistematizar o trabalho do professor quanto para oportunizar aprendizagem efetiva aos alunos, pois não basta conhecer o conteúdo, é importante saber compartilhá-lo com os alunos e, para isso, as escolhas metodológicas devem ser adequadas.

A reflexão da professora em torno das dificuldades dos alunos na produção do texto a conduz a enxergar sua prática por outro viés – o do aluno, daí ela problematizar o fato de não propiciar as condições adequadas para a produção. Diante disso, percebe-se que ela se dá conta da necessidade de que o trabalho com a escrita seja fundamentado na visão da escrita enquanto um processo; sendo assim, um único dia não é suficiente para os alunos já produzirem um texto de forma proficiente, pois o passo-a-passo é importante para o aluno compreender tanto a estrutura do texto quanto o que “ele deve escrever, como escrever e para quem escrever” (BRONCKART, 1999).

As apreciações **“eu sei que ainda foi pouco”**, **“organização do texto, de trazer exemplos, né?”**, **“eu acho que faltou assim eles terem mais contato com outros textos descritivos”** indicam a necessidade de a docente fazer uso de fontes diferentes de informação – por exemplo, revistas, outros modelos de textos, outros recursos em sua aula, ou seja, traçar um caminho diferente para oferecer as condições necessárias para a escrita dos textos. Nessa reflexão acerca do seu trabalho real, há um reconhecimento de que é imprescindível serem apresentados aos alunos textos diversos, de modo que eles tenham acesso a uma diversidade

de estruturas textuais, ou seja, diferentes modelos de escrita, para que escrevam atendendo as exigências do gênero textual solicitado. Depreende-se, ainda, do discurso sob análise, que ela faz menção à “voz social” dos textos acadêmicos, juntamente com os documentos oficiais que prescrevem e regulam o agir docente. Ou seja, ela se apoia na concepção de escrita enquanto uma prática social. Contudo, na sua opinião, a sua prática ainda não contempla tal concepção de escrita, dada a ausência, apontada pela docente, de um trabalho contínuo com a escrita, de forma sistematizada.

Outro ponto a destacar é a “voz do *expert*” (MAZZILO, 2006) presente no relato: **“como eu trabalho já a [há] algum tempo com produção textual”**, em que fica em evidência a experiência profissional e acadêmica da professora, questão essa que afeta diretamente sua reflexão para a busca de conduzir um ensino de escrita direcionado para as práticas sociais. Diante disso, sua proposta de ensinar escrita aponta para como deve(ria) ser seu trabalho com a produção textual. A intencionalidade sobre o seu modo de agir vem logo após em formato de “discurso interativo”: **“eu não tô dando nenhuma condição ao aluno”**, em que ela avalia sua ação, implicando-se, e reconhece a ausência de um ensino que vise à escrita como uma prática situada. Ao reconhecer que não ofereceu condição de escrita para os alunos, quando afirma **“então é uma das coisas negativas que eu tô vendo aí, né?”**, traz indícios de que seu “trabalho prescrito” não saiu conforme o planejado, mas que é consciente de suas ações. Em outras palavras, no momento em que avalia o seu trabalho, visto a partir da “lupa”, ela percebe o que ainda precisa ser melhorado. A esse respeito, e com base no que Clot (2010) apresenta, cabe reforçar que o fato de a docente se auto-observar e tecer comentários sobre seu agir, por meio do instrumento da ACS, acarreta representações sobre suas ações e efeitos sobre seu trabalho, que podem ser, a princípio, de reflexão e/ou encaminhamento para uma possível reconfiguração.

Há, ainda, uma particularidade no excerto em foco. Quando se refere à necessidade de mostrar para os alunos os diferentes modos de escrever, o que reforça as regras da comunidade docente quanto ao saber-fazer necessário em sala de aula, encontra-se o modalizador pragmático **“tem que ver”** e **“eu tenho que fazer”**. Além desses, detectaram-se cinco ocorrências do modalizador apreciativo **“eu acho”**, o que pode revelar, supostamente, um estranhamento acerca da ação docente, por exemplo, quando diz: **“eu acho que faltou”** [duas ocorrências] e **“eu acho que é mais produtivo”**, **“eu acho que não fica muito viável”**. Além disso, a modalização “eu acho” pode também representar aqui um posicionamento sobre as crenças da professora “eu penso”, “eu acredito”, demonstrando, assim, reflexões acerca de como apontar para uma possível reconfiguração do seu agir e, assim, invocar

suposições na tentativa de prosseguir refletindo acerca de como interpretar seu trabalho e ressignificá-lo.

Não se pode deixar de fazer menção aos dêiticos e às vozes que foram recorrentes, principalmente no que concerne ao discurso implicado na 1ª pessoa do singular “eu”, para apresentar sua experiência pessoal e justificar suas escolhas de trabalho. Ela parte de seu ponto de vista individual, de sua prática em sala de aula, para posteriormente se implicar, ou seja, tomando para si a responsabilidade de tentar agir de acordo com a necessidade da turma. Já nos momentos em que ela traz para seu discurso o pronome de tratamento “você”, ela não está se referindo diretamente ao seu próprio agir, mas a um agir genérico. E, por fim, ao usar o termo “a gente”, ela o faz para representar um coletivo de trabalho, que seria um agir comum na comunidade de professores. Em outras palavras, a docente deixa transparecer que não está falando de um lugar apenas seu e que, embora o agir tenha sido individual, ela não assume a responsabilidade sozinha, mas traz para seu trabalho outras vozes – do professor genérico e do coletivo de trabalho –, para refletir sobre seu próprio agir.

É interessante destacar que nesse excerto, relativo à primeira entrevista da ACS, o conteúdo temático centrou-se na ausência das condições de produção e da SD. O excerto 6, a seguir, diz respeito à quarta entrevista da ACS e, portanto, é continuidade das aulas sobre produção textual, cujo conteúdo temático continua sendo as condições de produção, agora a partir do viés da noção de reescrita.

Excerto 6 (ACS da 4ª aula do 4º ano, 2014, linhas 36-55)

C: pronto? Aí eu já tava explicando a atividade, né? Que eles iam fazer, que era uma produção, a partir de uma produção que já estava feita, eles iam fazer uma segunda versão do texto, com as palavras deles, mudando a partir do título, né? E eles assim, como a gente tá começando, ainda têm muita dificuldade, eles perguntam muito, às vezes eles querem fazer igual, tem criança que recebe e coPIa praticamente, aí você tem que tá sempre trabalhando isso, porque o narrador, o autor, ele tem que ter suas próprias palavras, ele não pode repetir aquilo que já tá feito, aí eu fiz o seguinte além de/da/do livro, **eu apresentei outra versão, pra ir ajudando eles, e mostrando como eles iam fazer**

P: humrum

C: mas ainda assim, **eles têm muita dificuldade** de fazer essas atividades, **e eu vejo que eu vou ter que trabalhar ainda muito** e trazer assim outros exemplos, porque se eu fizer só disser, vai ser muito, como é que eu posso dizer, vai ser pouco, né? Eles têm que ler mais sobre aquilo que eles vão escrever, até porque isso é uma das condições, num é? Nenhuma pessoa, nenhum aluno ou autor pode é escrever bem se ele num tiver o que escrever [...] então uma das dificuldades que eu tô vendo é essa, que **eles ainda têm dificuldades demais de:: escrever com suas próprias palavras**, não têm aquele domínio da escrita, né? [...] mas que **a gente tá procurando aos poucos ir mudando, né, vamos ver, com a continuidade do trabalho de produção, o que é que a gente pode melhorar: ainda**

No excerto acima, percebe-se que Clara inicia seu discurso apontando para um trabalho de reescrita com os alunos, ratificando seu conhecimento teórico acerca das noções

de reescrita. Assim, à medida que interpreta seu trabalho, ela traz os conceitos de como os alunos devem realizar a atividade, que deve conduzir a uma escrita autoral. Para ajudar os alunos, ela também lhes apresenta outra versão do texto, isto é, busca outra ferramenta para estimular a participação dos alunos e, paralelamente, ir interagindo com eles.

Da análise do trabalho interpretado de Clara, surgem duas questões para reflexão: a primeira, a dificuldade que os aprendentes têm em produzir seus próprios textos, o que fica evidente nas tentativas dela em ajudar na reescrita; e, a segunda, a ausência das condições de produção para poder solicitar a atividade aos alunos. Então, mais uma vez Clara sinaliza para o que deve ser feito, teoricamente, mas parece que lhe falta saber fazer a transposição didática, que consiste na transformação dos seus saberes (acadêmicos, experienciais e escolares) (CHEVALLARD, 1991), considerando os reais problemas da sua turma, no momento do planejamento de suas aulas. Assim, é necessário partir de uma base teórica para organizar sequências didáticas que conduzam os alunos a produzirem textos autorais, e não meramente cópias, como ela sinaliza ao interpretar seu trabalho.

Tudo isso mostra que o ensino da escrita não pode ser visto como algo mágico e simples de fazer. Pelo contrário, sabe-se que é um trabalho desafiador e que transcende o contexto escolar. As tentativas da docente de melhorar sua práxis, como revela sua voz, mostram ainda que ela se preocupa com metodologia de ensino e suas implicações. Entende-se, também, que, enquanto Clara não consegue oferecer condições de produção textual adequadas, os alunos, da mesma forma, não encontram o caminho da escrita social e autoral. Daí, surge o conflito em suas aulas, pois não há o aprendizado de uma escrita situada por parte dos alunos.

Quanto às marcas linguísticas no seu discurso, no que concerne às vozes, identificaram-se ora pela “voz do expositor” (MAZZILO, 2006) – em que ela relata seu trabalho a partir do empenho e dificuldades dos alunos, avaliando seu próprio agir – ora pela “voz do *expert*” – ao se posicionar diante do observado, a exemplo de: **“eu apresentei outra versão, pra ir ajudando eles, e mostrando como eles iam fazer”**. Assim, é um discurso que se mostra implicado, como se pode ver a partir dos verbos apresentar [“apresentei”] e fazer [“fiz”], mas com a presença de outras “vozes sociais” implicadas no agir da docente – “a gente”, “você” e “eles”. Na realidade, essas outras vozes parecem estar em seu discurso para atenuarem ou minimizarem a responsabilidade enunciativa de Clara, embora continue se tratando de um agir individual e permeado por um trabalho consciente. Em relação aos dêiticos, é predominante a presença do índice de pessoa “eles” [12 vezes], referindo-se aos alunos, o que aponta para um agir voltado para “outros”, acionadores de sua reflexão de como

seu agir docente está sendo realizado. Ou seja, é a aprendizagem ou não dos alunos que indica para a docente em que precisa melhorar.

Nesse excerto, há um diferencial, uma vez que a docente elabora sua fala/avaliação em torno dos alunos, o que é muito pertinente. Nesse exemplo, ela não se posiciona a partir de um “eu” que planejou e não deu certo, mas de um “eles” que **“ainda têm dificuldades demais de:: escrever com suas próprias palavras”**, vendo-se como proporcionadora de mudanças na sua própria prática, a fim de conduzir os alunos a uma escrita autoral e contextualizada. Interessante, ainda, é que ela finaliza a sua fala com **“a gente tá procurando aos poucos ir mudando, né, vamos ver, com a continuidade do trabalho de produção, o que é que a gente pode melhorar: ainda”**, ou seja, a responsabilidade pelo êxito da atividade é de todos, embora esteja presente no “a gente” a necessidade dela.

Contudo, é visível também a busca por aprimoramentos da prática para qualquer outro professor, ou seja, são regras do ofício que são peculiares ao coletivo de trabalho, a fim de redimensionar suas ações em sala e aula. Entretanto, esse posicionamento da docente não é predominante, já que há momentos em que ela assume sozinha a responsabilidade enunciativa, como se pode perceber a partir das modalizações lógicas e pragmáticas: “eles têm **muita dificuldade** [...] e **eu vejo que eu vou ter que** trabalhar muito”. Nesse trecho, fica nítido que a docente toma para si a responsabilidade do fazer didático, demonstrando que seu papel de ensinar/ajudar os alunos faz parte de seu *métier*, que nada mais é do que uma regra da comunidade profissional de professores; logo, percebe-se que os discursos se mesclam – ora assumindo total responsabilidade de seu fazer praxiológico, ora distanciando-se de sua responsabilidade enunciativa, utilizando, assim, pronomes “você” e “a gente”.

No excerto a seguir, a docente põe em evidência sua intenção de trabalhar a escrita a partir de uma perspectiva social, contextualizada e situada, usando o gênero midiático *blog*.

Excerto 7 (ACS da 5ª aula do 4º ano, 2014, linhas 6-9, 31-36)

C: [...] quando **eu trouxe** esse jornal aí, pra trabalhar com eles eu, **eu quis fazer um resgate de um trabalho, que a gente fez aqui na escola, com escrita, né? O jornal escolar**, é até o nome do *blog*, do trabalho atual **que a gente ta fazendo atualmente** com escrita, ele é inspirado nesse aí [...] a minha intenção era justamente essa, mostrar, que a escrita deles tinha um valor, uma função, que ia além da escola, o que eles vão escrever no *blog*, postar no *blog*, não vai ficar na sala de aula, só pra professora/a professora, no caso eu e os alunos, é eles podem socializar esse trabalho, a escrita deles, com outras pessoas, pode ser da família, amigos, então a função SOcial da escrita ia ser contemplada aí, **eu pensei** isso, né? Divulgar esse trabalho o mais amplo possível, sair da sala de aula, sair do ambiente escolar

Nesse excerto, pode-se perceber que o trabalho pensado pela professora se baseou em um trabalho já desenvolvido pelo coletivo de trabalho [professores], conforme evidenciado no trecho **“eu quis fazer um resgate de um trabalho, que a gente fez aqui na escola, com escrita, né? O jornal escolar”**, e que seria desenvolvido por um outro coletivo [professora e alunos], por sua vez, evidenciado no trecho **“que a gente tá fazendo atualmente”**; logo, o “a gente” tem dois sentidos: um, para se referir ao trabalho coletivo de professores, e outro, para o trabalho de professora e alunos. É, portanto, um trabalho com a escrita desenvolvido e prescrito pela docente, que mostra sua voz, atuando em contexto de ensino, fazendo adaptações para atender a necessidade de sua turma. Ou seja, há indícios de uma transposição didática, uma vez que ela entende como se dá a produção de uma escrita social e busca trazer as condições de produção para os alunos de uma forma acessível e compreensível.

Enxerga-se no seu agir uma ação que visa sair da zona de conforto, uma vez que, geralmente, o que é proposto é uma escrita para “ninguém”, isto é, não existe, muitas vezes, um leitor para a produção escrita do aluno; às vezes, nem mesmo o professor lê o que o aluno escreveu e lhe dá retorno. Em outras palavras, é uma escrita sem um interlocutor, que se torna desmotivante, já que o aluno escreve sem um motivo e para um “ninguém” (BRONCKART, 1999). O que a professora propõe, no entanto, é uma escrita situada e com vistas a uma escrita social, já que será publicada em um *blog* e terá como leitores os colegas de turma, seus familiares, a professora e outros que se interessarem.

Sendo assim, nota-se, no relato inicial, o envolvimento e comprometimento da docente com o ensino da escrita, que é desenvolvido a partir de um projeto que já existia na escola – O Jornal Escolar. Sua proposta de ensino residia na tentativa de conduzir o aluno a refletir sobre uma escrita social; logo, para direcionar um ensino de escrita com vista a uma prática social e situada, a docente vale-se da sua experiência profissional, de seus conhecimentos teóricos e de um agir já realizado no coletivo de trabalho, demonstrando segurança no seu fazer didático. Sua proposta de trabalho, a princípio, era a leitura e identificação dos gêneros textuais que estão no jornal escolar⁵¹, para, posteriormente, discutir com os alunos a estrutura e temática dos gêneros que estão postos no suporte textual. Contudo, após esse trabalho de reconhecimento dos gêneros, seu objetivo maior era conscientizar os alunos para a produção de uma escrita social, que extrapola o ambiente da sala de aula.

⁵¹ É importante destacar que o Jornal Escolar que a docente traz para sala de aula corresponde a edições de anos anteriores – 2010 e 2011. Neles, constam das produções de alunos do Ensino Fundamental I e II com os nomes de seus respectivos orientadores [professores]. Cada turma ficava responsável por um gênero textual, e depois era selecionada apenas uma produção para ser publicada no jornal escolar.

Nesse excerto, emergem, de fato, o trabalho prescrito da docente e a utilização de ferramentas para dar suporte ao seu trabalho, a exemplo das versões já publicadas do jornal escolar. Há um planejamento e uma sistemática da sua aula até chegar à produção textual, embora este não tenha sido seu objetivo para tal aula. Ademais, é nítida a demonstração do engajamento da professora e sua responsabilidade enunciativa sobre o que ela planejou, tanto que a primeira pessoa do discurso se faz presente, em forma de “discurso interativo”, como demonstram certas estruturas a exemplo de: **“eu trouxe”, “eu quis” e “eu pensei”**.

Nas entrevistas de ACS de 2015, a temática é o ensino e a produção do gênero resumo, principalmente no que concerne ao desenvolvimento e impasses que afetaram seu trabalho, como as dificuldades dos alunos em se apropriarem do gênero e as constantes tentativas de traçar estratégias de ensino, a fim de facilitar a produção escrita dos alunos, conforme ilustram os excertos a seguir.

Excerto 8 (ACS da 1ª aula do 5º ano, 2015, linhas 46-51, 56-60)

C: [...] então a partir do momento que eu fui ver, peguei os tex::tos, **aí eu fui preparar, refazer essa aula** de acordo com o que eu vi que eles precisavam mais, o que eu achava que eu tinha que explorar mais “O que era um resumo? O que caracterizava o resumo? Os acontecimentos na sequência” é tanto que eu peguei pelo livro, que eu tinha lido na aula anterior e nessa aula não eu não li, eu já expus lá, e voltei também, fiz a leitura novamente, fiz assim, BEM resumido [...] Eles fizeram a leitura e depois com as palavras fizeram o recorte no oral, aí o escrito ficou bem no finalzi::nho da aula, então de qualquer maneira eu tinha que retomar, eu não tinha concluído eu apenas comecei, aí eu fui vendo outras maneiras de apresentar o resumo, né? Pra não ficar tão repetitivo, e fui assim, como é que eu posso dizer? Facilitando mais a linguagem, né? Não colocando tantas informações pra ver, né?

Excerto 9 (ACS da 2ª aula do 5º ano, 2015, linhas 101-108, 133-143)

C: eu tava querendo mais uma vez, né? /.../ porque na aula eles iam escrever um resumo... e:: tava querendo fixar justamente esse conceito de resumo, “O que é resumo? Como resumir”... então eu parti do que eu tinha, em mãos, que eles têm /.../ alguns não fizeram um resumo, só fizeram transcrever, aí eu disse: “Se eu leio um livro/se eu tenho um texto que tem onze linhas e eu vou e escrevo novamente as onze linhas, eu fiz um resumo?” aí passei pra eles: “Não!”... “Por que não? Porque no resumo você /.../ se você lê onze linhas, quando você vai resumir vai ficar menos... e é com suas palavras, você não vai fazer tal qual tá lá no texto”... **novamente aí eu fui** [...] aí:::, né?... [...] porque como o Livro Didático todos eles têm:, **então eu retomei novamente**... as, características do resumo, aí eu fui ler::, dizendo o que era resumo, e eles assim, acompanhan::do a leitura [...] Até aí... aí eu fui perguntan::do como é que foi o final, fui aprofundar:: [...] No Livro Didático deles algumas dicas que têm, né? [...] como tem muitas dica lá eu coloquei as principais [no quadro], já pra facilitar pra eles, **aí fui novamente reforçar** o que é resumir, que é diminuir:: e que você só vai fazer com suas palavras e não com as palavras do livro do jeito que tá lá, e:: **aí novamente eu disse** “Se eu leio onze eu só posso ficar com a metade de onze”... aí reforcei, fui lendo as dicas e fui comparando com o que eu tinha colocado no esquema no quadro...

Excerto 10 (ACS da 4ª aula do 5º ano, 2015, linhas 98-111)

C: [[peguei o texto do aluno e fui reescrever COletivamente, porque coletivamente? Pra mostrar pra os outros, pra os demais que o texto, ele nunca tá pronto na primeira versão, um texto pra ficar pronto ele vai ter que ser reescrito mais de uma vez, então a gente retomou uma le/uma leitura que a gente

tinha feito, falava sobre o avô do /.../ uma narrativa, que o título é **“Meu avô era doce”** que era o avô da/do menino que contava a história que ele tentava /.../ que ele era/que ele fazia bolos, e ele queria muito fazer um bolo de chocolate e acertar esse bolo, só que ele não conseguiu da primeira vez, ele foi tentan:do, da primeira vez ele errava/ele errou alguma coisa que eu não lembro agora no momento, na segunda acertou uma coisa e já errou outra, aí foi até:: que ele tentou pela terceira ve::z e conseguiu o bolo que ele queria, então fiz essa comparação, do mesmo jeito é a escrita, você não vai escrever bem:: um te::xto da primeira versão, você já sabe, “Vou escrever, mas quando eu terminar de escrever, eu vou ainda ver, pensar que meu texto ainda vai ser melhorado” foi essa a proposta, o que mudar:, o que acrescentar:, ou então o que já tem de bom nesse texto que eu não preciso mais mexer? Foi essa a proposta, reescrever o texto com ba:se, na estrutura do resumo

Nos excertos 8 e 9, em razão de os alunos não terem conseguido produzir um resumo, a professora direciona seu agir em busca por novas estratégias, como indica a assertiva **“a partir do momento que eu fui ver [...] fui [...] refazer essa aula”** [Excerto 8] e **“então eu retomei novamente”** [Excerto 9], o que faz perceber uma reorganização de seu trabalho prescrito, indicando uma reação ao seu trabalho real (CLOT, 2007). Ou seja, o fato de os alunos não terem realizado com êxito suas produções a impulsionou a repensar acerca de seu agir docente – inclusive fazendo adaptações em sua didática, transpondo a teoria de uma maneira que chegasse ao aluno de forma sistemática e com uma linguagem acessível.

Ao trabalhar as noções de resumo, a professora utiliza sua experiência profissional, adquirida ao longo de seu trabalho, colocando em foco as regras do ofício. Além disso, no intuito de resgatar o trabalho com o gênero, ela reconhece que certos alunos não produziram um resumo, e sim uma cópia; assim, pensa em um passo-a-passo para sua (re)elaboração. Para isso, é enfática em sua explicação, fazendo uso da “voz do *expert*”, sob a forma de um “discurso teórico-avaliativo”, o que demonstra sua compreensão teórica acerca do gênero em foco e revela seu objetivo de incitar e instigar o aluno a pensar e refletir sobre a produção escrita do resumo.

Ainda no excerto 9, a docente faz uso de três distintos instrumentos/ferramentas para traçar suas estratégias de trabalho com a reescrita do gênero resumo, utilizando a primeira versão dos resumos dos alunos, o livro didático e um esquema escrito no quadro, com fins de orientar a produção dos alunos acerca das características do resumo e como reescrevê-lo. As tentativas em otimizar suas aulas por meio desses instrumentos leva a entrever a prática da docente em relação ao seu fazer didático, demonstrando o reconhecimento da relevância de tais instrumentos para o processo de aquisição da escrita pelos alunos, assim como a logística de seu trabalho [primeira versão do resumo, reescrita, dicas expostas no quadro e o LD], já que, do modo como ela pensou, visa à organização e desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Essa percepção da docente, de pensar meios para agir, revela um agir regido pelas regras do ofício que demonstra ser comprometido e preocupado em relação ao seu trabalho com a reescrita do gênero resumo. Para a professora, não bastava a transcrição do texto: seu intuito era o desenvolvimento e a apropriação pelos alunos de uma escrita autoral e condizente com as características do resumo. Nota-se que ela usa de maneira frequente o modalizador lógico “novamente”, para reforçar seu agir em sala de aula, sempre na tentativa de chamar a atenção dos alunos para sua explicação acerca do que está sendo tratado. Também assume, enunciativamente, seu engajamento com os alunos, nas suas aulas, acerca da produção escrita: **“novamente aí eu fui”, “eu retomei novamente”, “aí fui novamente reforçar”, “aí novamente eu disse”**.

O empenho no trabalho da reescrita confirma-se no excerto 10, em que permanece focada na reescrita dos resumos, tentando conduzir os alunos a se conscientizarem de que o texto não está pronto na primeira versão, mas que passa por um processo de necessárias revisões. Para reforçar essa ideia, ela traz o exemplo da narrativa **“Meu avô era doce”**, exemplificando as etapas de construção de um bolo de chocolate feito por um principiante, que apenas na sua terceira tentativa conseguiu deixar o bolo pronto. Nessa situação, a professora valeu-se do processo de intertextualidade e de transposição didática para facilitar a compreensão dos alunos acerca da produção textual enquanto processo. Nisso, ela estimula e incentiva os alunos a não desistirem de escrever, pois, de fato, é um processo árduo e que requer tempo e disciplina. Em outras palavras, tem-se a voz da profissional, avaliando sua prática a partir de um ponto de vista teórico, ou seja, ela está tratando da prática de escrever à luz do interacionismo social – escrita social.

Percebe-se que, nas entrevistas da ACS de 2015 [Excertos de 8 a 10], a professora parece mais segura e decisiva em relação ao seu agir. Frequentemente, começa seu relato, descrevendo sua ação, utilizando a “voz do personagem” para comentar sua própria prática, contudo, no momento em que avalia seu agir, utiliza o “discurso interativo”, marcando seu posicionamento em primeira pessoa “eu”. Ela se implica na ação e, ao mesmo tempo, se auto-avalia, buscando propostas para reconfigurar sua práxis. O “a gente” e o “você” têm pouca ocorrência, predominando a voz autoral da professora, ou seja, comentários e avaliações peculiares referentes à sua própria ação.

Sendo assim, nos excertos ora analisados, constata-se que a professora relembra suas aulas e comenta sobre elas, avaliando sua ação docente e, posteriormente, já traçando sugestões de como melhorar sua prática; logo, à medida que ela interpreta suas ações docentes, reflete sobre elas, trazendo à tona suas representações em relação ao que planejou

fazer e ao que de fato fez. Assim, enxerga-se a partir da sua formação teórica, de fontes do agir docente sobre o trabalho com a escrita na sala de aula, confrontando sua prática com o que prescrevem tais fontes.

Quanto aos tipos de discursos, de modo geral, predominam o “relato interativo” e o “discurso interativo”, mostrando como a professora se vê implicada na realização do seu trabalho. No primeiro caso, ela descreve a aula, distanciando-se de sua ação, fazendo uso de um raciocínio com apropriação de uma representação coletiva, ligado às regras do ofício e às suas próprias experiências. No “discurso interativo”, por sua vez, Clara avalia sua aula, implicando-se no discurso, para, assim, interpretar e avaliar seu agir.

A presença desses tipos de discurso justifica-se pela situação de linguagem, uma vez que se trata de situações reais em sala de aula, as quais são vivenciadas e relatadas pela docente [“relato interativo”]. Em certos momentos, essa ação é narrada pela própria professora, ou seja, ela toma para si o papel de personagem da história. Já nos momentos em que ocorre a avaliação do trabalho, ela utiliza o “discurso interativo”, implicando-se na ação e, por sua vez, tomando para si a responsabilidade dos insucessos ocasionados em seu agir docente.

Desse modo, vê-se o agir da professora a partir de dois movimentos distintos que dão sequência ao seu agir em sala de aula e que mostram como suas representações são construídas durante as entrevistas de ACS. Além desses movimentos, tem-se a “voz do *expert*”, que se configura a partir de um “discurso interativo”, no momento em que apresenta seus conhecimentos teóricos acerca do assunto em foco, a exemplo da escrita enquanto uma prática social, que demanda condições de produção, a necessidade de uma SD, conceitos de resumo, dentre outros.

5.2 REPRESENTAÇÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ADOTADAS

Ao se adentrar no segundo eixo organizador, pode-se ver que o conteúdo temático passa a ter como foco suas representações acerca das propostas metodológicas adotadas, que serão fortemente influenciadas pela indisciplina dos alunos. Passa-se agora à análise dessas representações.

Excerto 11 (ACS da 1ª aula do 4º ano, 2014, linhas 100-115)

C: [...] então é uma das coisas negativas que eu tô vendo aí, né? Que **por mais que eu tenha me preocupado** em ler, em mostrar texto, em explicar: /.../ **também eu senti isso na pele, o aluno dizer “Mas a senhora não explicou”**, então quer dizer, o meu objetivo não /.../ a minha fala num tá

chegando ao meu aluno? Eu tô falando numa linguagem que ele não tá compreen:den:do:, porque por mais que eu explique /.../ tem uma atividade que eu expliquei três vezes, aí quando termina **“O que é que é pra fazer?”**, né? [...] então, mais de um aluno disse isso, mesmo que seja uma minoria, **mas você se preocupa**, ou um ou dois alunos, mas você não tá chegando, **eu tô fazendo um esforço** lá na frente, **eu tô tentan:do**, tô mostran:do [...] **eu tô entendendo assim que no geral eu não tô atingin::do**, aí quando eu vou no individual de mesa em mesa, de grupo em grupo, eles conseguem, então isso eu acho que é uma prática, que tá faltando pra mim, né? Me aproximar mais do aluno, e:: procurar saber qual a dificuldade dele, o que foi que ele não entendeu, até ele chegar e dizer assim pra mim “Olha professora, a senhora quer isso, né?” como um menino chegou hoje “A senhora num quer que a gente olhe aqui:, vá olhando a figura, vai transformando a cena /a cena em texto?”

Excerto 12 (ACS da 4ª aula do 4º ano, 2014, linhas 3-11)

C: é nesse momento inicial da aula, que é onde a gente vai explicar a atividade, vai mostrando no livro, vai colocando algumas informações no qua:dro, e: a gente vê que de vez em quando, eu me perturbo um pouco, porque têm alunos que ficam falan:do, atrapalhan:do, aqueles que tão prestando atenção, eles vão enten:den:do o que você pediu e justamente esses que ficam atrapalhando, conversando, depois eles vão sentir muita dificuldade pra fazer a atividade, aí eu/você perde mais tempo, porque você explica naquele momento, e depois tem que **explicar TUDO de novo**, porque alguns alunos atrapalham muito, então eu já faço esse/essa dinâmica de tá anotando, porque quando você vai anotando, eles vão /.../ se tiver alguma dúvida pode olhar no quadro, pra ver, pra tirar a dúvida, né?

Com base na leitura do excerto 11, verifica-se que a voz empírica da docente denuncia, a princípio, sua frustração diante das estratégias metodológicas usadas e o insucesso revelado em seu trabalho real (CLOT, 2007). Pode-se ver isso por meio dos modalizadores apreciativos: “mas você **se preocupa**”, “eu **tô fazendo um esforço**” e “eu **tô tentan:do**”. Embora tenha planejado sua aula, pensando sobre as ferramentas a serem utilizadas, seu trabalho não surtiu um efeito positivo, fato que a marcou negativamente. Essa percepção advém do sentimento da docente em relação a não estar atingindo seu objetivo no momento da explanação dos conteúdos, como retrata no trecho a seguir: “eu senti isso na pele, o aluno dizer **‘Mas a senhora não explicou [...] ‘O que é que é pra fazer?’**”. Esse conflito colaborou com a avaliação da professora acerca da condução da aula, de como deveria reencaminhá-la, dada a insegurança dos alunos. Isso a conduz a avaliar sua prática e implicar-se nela, por meio de “discurso interativo”, enxergando no seu trabalho as falhas metodológicas, apesar das inúmeras tentativas de explicar o conteúdo, sem alcançar o coletivo de alunos, como mostra sua apreciação no seguinte segmento: “eu tô entendendo assim que no geral eu não tô atingin::do, aí quando eu vou no individual de mesa em mesa, de grupo em grupo, eles conseguem, **então isso eu acho que é uma prática, que tá faltando pra mim, né?**”. Vê-se que o advérbio “então” é utilizado para ratificar sua tomada de consciência, na medida em que introduz um raciocínio dedutivo acerca de sua metodologia de trabalho, a qual parece não permitir, provavelmente, que este chegue de forma acessível ao grupo de alunos.

A fala de Clara revela um posicionamento enunciativo de um profissional inserido em um contexto de trabalho específico, o qual é regido por regras sociais pré-estabelecidas, daí o emprego do modalizador deôntico: “por mais **que eu tenha** me preocupado” e do modalizador lógico: “**eu acho que** é uma prática, que tá faltando pra mim”. Neste último trecho, a docente avalia seu trabalho, partindo de um ponto de vista do coletivo, o que faz sobressair as vozes sociais – advindas do coletivo de trabalho, emergidas em seu discurso.

Ao se observar o excerto 12, por sua vez, pode-se identificar no início a busca constante por alternativas metodológicas para o desenvolvimento de seu trabalho, a exemplo da mobilização das ferramentas psicológicas e materiais adotadas por ela: explicação oral, LD e anotações no quadro. Contudo, o desinteresse dos alunos afeta diretamente o modo de agir e, conseqüentemente, o trabalho da docente. Uma hipótese a ser considerada é a de que a complicação no transcorrer do trabalho real se deve também ao desinteresse e à falta de concentração da turma, o que dificulta o entendimento da explanação, gerando, portanto, impedimentos e conflitos (CLOT, 2007). Assim, a agitação e a falta de atenção por parte dos alunos amputam o trabalho planejado, deixando a professora, por certos instantes, sem o controle da situação, como revela a modalização apreciativa “**eu me perturbo um pouco**”. No intuito de resgatar sua explicação, ela reage, utilizando outras ferramentas metodológicas, como: explicar tudo de novo, fazer anotações no quadro e chamar a atenção do aluno. É interessante destacar que, no excerto 11, a docente reporta-se em seu discurso, assumindo sozinha as ações ocorridas em sala de aula, com o uso predominante do dêitico “eu”.

Em relação às pessoas do discurso, o uso de “você” e “a gente”, no excerto 12, passa a impressão de que mais de uma pessoa está implicada no agir docente, embora, na verdade, retrate apenas seu próprio agir. Apenas quando diz: “**a gente vê que de vez em quando**”, ela está reportando-se a “outro” actante, que, neste caso, é a pesquisadora, ou seja, nesse momento, a docente está assistindo à aula com a pesquisadora e busca obter dela uma interação acerca do que estão vendo.

Nos excertos a seguir, traz-se à tona a reflexão da docente sobre a sua didática e a organização da sua práxis. Percebe-se que ela, ao ver seu trabalho realizado, demonstra desconforto e insatisfação.

Excerto 13 (ACS da 4ª aula do 4º ano, 2014, linhas 58-64, 67-71)

C: ((sorri)) pronto? É, ((risos)) eu tô percebendo mesmo assim, que::, **eu acho** que eu tô muito preocupada, num sei, alguma coisa ainda tá me preocupando [...] eu num sei se é expressar melhor, explicar melhor, eles tão tendo dificuldade de me entender, né? Que eles ficam o tempo todo, “E o que é isso, e o que é isso?”, como se eu não tivesse explicado, **eu acho assim que eu tô repetindo muito**, como eu fico repetindo, repetindo, talvez eu não estou sabendo assim, organizar:: passar esse

conteúdo, porque a gente acha que é simples, mas pra eles tudo é novo, né? [...] então assim em outro momento **eu também acho** que eu repito demais as coisas, fico repetindo, num sei **eu acho** que tem que ter /.../ **vou ter que mudar aí essa pauta de explicação: o** ou num sei, eu ainda **vou ver, a partir do que eu tô observando agora, eu vou tentar fazer uma mudança**, porque as aulas que a gente já TEve foram sempre dessa maneira, explicando, reexplicando, e eles com dificuldade

Excerto 14 (ACS, 5ª aula do 4º ano, 2014, linhas 134-145)

C: [...] **é realmente quando você vai ver**, assim, vai analisar, eu acho que eu teria que insistir mais, né? Porque eu faço uma pergunta, aí já vou respondendo ((risos)) num é? Assim a ansiedade é tão grande assim, pra passar, que o trabalho do professor, eu acho que a gente, **no meu caso eu ainda tô muito ligada a trans:mitir esse conhecimento**, mas assim a trocar, a insistir, eu tô vendo que **realmente tá falho isso aí na minha área**, então nas próximas eu tenho que tentar, é uma das coisas que **eu tenho que tentar mudar, deixar dar voz, dar vez ao aluno, passar a fala pra ele**, talvez registrar a fala dele, ou talvez, arrumar uma maneira de incentivá-lo a falar, **porque como eu tô vendo aí, eu tô pegando, já vou respondendo, já vou /.../ então o tempo todo eu estou, como eu posso dizer, monopolizando a fala**, tô tomando o maior turno de tempo da fala sou eu, né? Então **eu falo MAis**, eu não escuto quase as vozes das crianças, **e quando elas falam eu reclamo ((risos))**, que isso não tem nada a ver com /.../ é realmente, esse eu não tinha assim /.../ eu tava me inquietando com isso

Observa-se uma preocupação saliente acerca de sua práxis e o reconhecimento da ausência de uma reorganização em seu fazer didático. No excerto 13, as modalizações lógicas “eu acho” expressam o que a docente pensa sobre seu trabalho realizado. São expressões que trazem um tom acusativo, ao julgar e analisar o que ela está vendo: “**eu acho** assim que eu tô repetindo muito”. Não há uma convicção de estar agindo de maneira certa ou equivocada, o que demonstra que ela percebe que há uma lacuna no seu agir docente, haja vista não estar conseguindo atender o coletivo de alunos e atingir, por sua vez, seu objetivo de trabalho. No fim do excerto, ela aponta para uma possível reconfiguração de seu agir: “vou ter que mudar aí **essa pauta de explicação: o** /.../ vou ver, a partir do que eu tô observando agora, eu vou **tentar fazer uma mudança**”, indicando os problemas encontrados e reconhecendo que o método adotado precisa ser repensado.

No excerto 14, as expressões “**realmente quando você vai ver**”, “**realmente tá falho isso aí na minha área**” apontam para um juízo de valor negativo em relação ao trabalho realizado. Além disso, reconhece que sua proposta metodológica está perpassada por práticas tradicionais de ensino, em que o aluno não tem vez nem voz “**eu tenho que tentar mudar, deixar dar voz, da vez ao aluno, passar a fala pra ele [...]** porque como eu tô vendo aí, eu **tô pegando, já vou respondendo [...]** então o tempo todo eu estou, como eu posso dizer, **monopolizando a fala**”. Em outras palavras, seu trabalho é interpretado por ela como pouco eficiente, uma vez que o conhecimento não está sendo compartilhado entre a professora e os alunos, mas transmitido para os alunos. Além disso, contradiz a proposta dos PCN, que orienta na seguinte direção:

[...] os usos que fazemos da língua possibilitam a interação: por meio dela pode-se demandar e realizar ações, agir, e atuar sobre interlocutores. [...] Cabe à escola desenvolver essa competência no aluno, de forma progressiva, sem perder de vista o lugar social que ele ocupa e pode ocupar. A base para a construção dessa competência é o diálogo, lugar de falar e ouvir, de concordar e discordar, de opinar e respeitar, de elaborar argumentos (BRASIL, 1999, p. 57).

Evidencia-se, ainda, na seguinte afirmação da docente: **“no meu caso eu ainda tô muito ligada a trans::mitir esse conhecimento”**, a “voz [do professor] *expert*”, que avalia e julga o fazer teoricamente. Essa avaliação demonstra que ela não está agindo conforme as prescrições pré-estabelecidas [regras do ofício da comunidade docente], cuja proposta seria buscar por um ensino pautado na interação entre os pares, respeitando-se o seu contexto social. A atitude da docente chega a ser contraditória em relação aos conhecimentos demonstrados nos excertos analisados acerca de seu trabalho com a escrita [Eixo 5.1], em que ela, em vários momentos, reflete sobre sua prática, trazendo seus conhecimentos teóricos para embasá-la e buscar por um ensino de escrita contextualizada e situada. Ante suas reflexões sobre o que observou de seu trabalho realizado, a docente sinaliza para tentativas de mudanças, mediante uma modalização deôntica, conforme visto no trecho **“eu tenho que tentar mudar”**, bem como reflete sobre a prática de um ensino pautado em trocas e compartilhamentos de conhecimento.

O trabalho interpretado da professora permite deduzir que a falta de interação, ou seja, a ausência da troca de turnos da fala, em sala de aula, talvez se dê pelo fato de a turma ser barulhenta e irreverente, favorecendo o discurso de autoridade, em que apenas a professora fala e os alunos se mantêm em silêncio para poderem assimilar as informações passadas. A professora reafirma isso, quando analisa sua aula: **“eu falo Mais [...] e quando elas falam eu reclamo ((risos))”**. O medo de perder o controle é evidente e a docente age de acordo com o contexto conflitante entre alunos indisciplinados e o currículo a ser cumprido.

Não se pode esquecer de acrescentar à análise dos excertos os vastos dêiticos de pessoa “eu” citados pela docente, que se assume responsável pela apreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Conforme já mencionado, há um tensionamento muito forte da docente em encontrar meios que contribuam para o desenvolvimento eficaz de seu trabalho, por isso, é recorrente o pronome em primeira pessoa do singular. O único momento em que usa o dêitico “você” é aquele no qual se refere às suas ações desempenhadas associadas às de um professor genérico, que constitui o coletivo de trabalho.

Nas entrevistas de ACS de 2015, são citadas outras estratégias de trabalho pela docente. As tentativas de encontrar meios que conduzam os alunos a entenderem o assunto abordado e realizarem as atividades propostas geram reflexões que exigem uma tomada de atitude frente ao seu trabalho. Nos excertos a seguir, são demonstradas quais estratégias metodológicas ela utilizou para dar encaminhamento às suas aulas com o foco na escrita.

Excerto 15 (ACS da 1ª aula do 5º ano, 2015, linhas 31-40)

C: [...] é como se a aula, você não tá conseguindo ainda, aí aos poucos, né? Que você vai reforçando, vai diZENdo, vai mosTRANdo, **você vai vendo que eles vão se integrando** e:: uma estratégia que eu uso sempre assim é que eu vou sempre mostrando “Olha, esse grupo aqui já conseguiu isso! Esse grupo já está escrevendo! Esse grupo já está lendo!” porque a partir do momento que eu mostro, aí quem não tá ainda aí ele vai se vendo assim até é:: motivado também porque tá na sala, e eu falo muito assim eu sou bem enfática nisso, não pode ficar ninguém na sala desocupados, TOdo mundo que tá na sala vai ter que se ocupar de alguma coisa, **então eu acho que isso vai surtindo efeito**, antes eu ficava assim meio que sem saber o que fazer, mas **agora eu já descobri essas estratégias, quando a gente vai mostran:do que esse grupo tá fazendo e o outro tá lendo, pronto! De repente você vê que a turma se envolveu**

Excerto 16 (ACS da 2ª aula do 5º ano, 2015, linhas 15-21, 27-33)

C: aí antes eu acho importante assim, retomar, pra não pegar assim o texto de uma vez, sem ter aquela retomada, fica mais/fica mais interessante, né? Até coisas que eles não lembravam, lembrar, acho que esse início é importante, essa retomada do texto:: **eu ia perguntando e eu assim, buscava deles, né? Queria tirar algo deles**, não ia dizendo, mesmo que eu conhecesse a histó:ria mesmo que eu já soubesse o que tava precisando acrescentar, mas eu deixei a partir deles primeiramente, aí foi uma troca, né? Eu ia dizendo a aluna também, ela ia dizendo e eu ia completando, **eu acho que consegui uma interação nesse momento com a aluna [...] eu escrevi no quadro, né? Tipo um esquemazinho**, e fui colocando, apresentação dos persoNAgens, os principais FATos que aconteceram e o final, **e:: expliquei assim::**, pra eles várias vezes, que o resumo, **você não pode fazer igual ao que tá no livro, resumir quer dizer diminuir**, e eles tinham que fazer um texto menor, abordando só os fatos principais, que aconteceram, **eu tava retoman::do com eles**, e a proposta ia ser justamente essas, **reescrever de acordo com essas dicas, e também cada um individual recebeu na sua folha os bilhetinhos, né? Do que precisava melhorar**

Como demonstram os discursos, há uma insistência em identificar as dificuldades dos alunos quando da realização das atividades que ela propõe em sala de aula. Esses impasses, marcados em vários momentos de seu trabalho interpretado, fizeram com que ela retomasse sua explicação, a fim de contemplar todos os alunos; para isso, valeu-se de ferramentas materiais e psicológicas, como: incentivos comparativos [Excerto 15], interação com os alunos, esquemazinho no quadro, sua explicação a partir das dicas expostas e os bilhetinhos nas folhas entregues [Excerto 16].

As análises interpretativas da docente acerca da explicação do conteúdo colaboraram de forma positiva para o seu trabalho, uma vez que a fizeram refletir sobre os impedimentos e as frustrantes tentativas de “passar” os conteúdos programáticos para os alunos e eles não

apreenderem. De suas constantes reflexões e tentativas em reorganizar suas aulas, depreende-se uma avaliação positiva da docente sobre seu trabalho: “então **eu acho** que isso vai surtindo efeito [...] agora eu já descobri essas estratégias [...] pronto! De repente você vê que a turma se envolveu” [Excerto 15] e “**eu acho** que consegui uma interação nesse momento com a aluna” [Excerto 16]. Desse modo, ela revela, por meio da modalização apreciativa “eu acho”, uma indicação de avaliação dos resultados ainda de forma tímida, ou seja, não demonstra certeza e convicção de seus resultados, mas os julga como prováveis e possíveis.

As estratégias metodológicas adotadas por Clara reforçam uma postura de um profissional comprometido com o que faz e que, ao perceber que seu trabalho não está fluindo como planejou e que os alunos não estão sendo alcançados, investe em suas aulas, (re)planejando-as, muitas vezes, no mesmo instante de sua ação, seguindo seus conhecimentos prévios [coletivo de trabalho] e conhecimentos acadêmicos [“voz do autor” – conhecimento científico]. Esses saberes acionados apontam para uma postura de um trabalho com vistas ao interacionismo, pois a docente vê o problema e tenta traçar caminhos que a levem a uma possível solução. Além disso, é perceptível, nos excertos das ACS de 2015 um diferencial em relação aos excertos analisados de 2014, haja vista a preocupação da docente em interagir com a turma e não mais assumir o turno da fala sozinha, a exemplo de “**você vai vendo que eles vão se integrando**” [Excerto 15], “**eu ia perguntando e eu assim, buscava deles, né? Queria tirar algo deles**” e “**eu tava retoman::do com eles**” [Excerto 16].

Ademais, no excerto 16, pode-se ver a busca por conduzir a aula passo a passo, sendo as estratégias traçadas a partir de um olhar de um professor *expert* e também com base nas regras do ofício, sabendo que, para atingir os objetivos, é preciso buscar caminhos que proporcionem a aprendizagem e, quem sabe, a reformulação de sua prática, caso haja necessidade.

Quanto aos dêiticos de pessoa, o “eu” foi uma vez mais predominante, o que mostra uma maior tomada de consciência por parte da professora. De acordo com Clot (2007), isso ocorre devido a uma característica própria da ACS, tendo em vista o fato de a docente rever seu trabalho e repensar sobre as ações praticadas por ela; daí o “eu” implicado no transcorrer de sua análise. Nas ocorrências do “você”, no excerto 16, a fala é retomada como se fosse uma personagem: “**você não pode fazer igual ao que tá no livro, resumir quer dizer diminuir**”. Ela se reporta ao que fez em sala de aula, dando instruções ao aluno.

Nos excertos a seguir, sobressaem os impasses e conflitos gerados pelo coletivo de alunos, as dificuldades enfrentadas quanto à explicação dos conteúdos e a receptividade dos alunos.

Excerto 17 (ACS da 3ª aula do 5º ano, 2015, linhas 23, 25-38)

P: isso não te incomoda não?

[...]

C: eu prefiro me manter assim:: aparentemente calma, porque a gente sabe que por dentro a gente não tá bem, você tá vendo que não tá conseguindo o seu objetivo ali, qual é o objetivo que eu queria, atingir? A atenção, e:: a partir daquela explicação, quando ficava assim /.../ por exemplo, eu fico demoran::do, repetin::do, repetin::do, e eu vejo que surte um efeito pouco, né? Que quando eu vou pra o individuAL, que eu tenho que repetir tudo de novo eu vejo que meu trabalho foi perdi /.../ assim **praticamente perdido**, esse momento que eu fiquei :: falando, falan:do, mas assim eu pro:curo como eu digo, até:: chegar no limite, tem um momento que eu vou me irritar, que eu vou falar mais sério com eles, **as vezes eu tenho que tirar aluno de sala**, não aconteceu ainda assim, mas eu falo, né? “Olha quem não ficar:: prestando atenção” falo vá::rias vezes, **eu num sou muito de agir rápido não, realmente eu tenho essa paciência**, de ficar protelan::do, né? Assim tentando até::: assim no último momento colocar o aluno pra fora de sala, que eu acho que aí é um extremo já, mas realmente esse momento que a gente escuta, perCEbe, né? Que eles tão mudando de lugar, que eles num tão nem:::... é tanto que a dificuldade, quando você vai no caderno, você vai na atividade, na proposta você vê

Excerto 18 (ACS da 3ª aula do 5º ano, 2015, linhas 39-62)

P: diante de tudo isso, sua explicação:o, é:: o que você queria passar pra eles, ficou clara?

C: não, aí no momento /.../ no geral ainda não, **porque é como eu tô falando eles num tão ainda num pararam** pra ver o que realmente é, **agora quando eu vou no in:dividual, aí eu vou vendo a dificuldade de cada um**, até ver que mesmo que eles não consigam, mas eles vão tentar fazer algo pra /.../ sem:pre vão ter aqueles alunos que não conseguem de jeito nenhum, né? Tem aquela turma que eu ainda não atingi, e eles até nesse momento do individua:l eles ainda tão fo::ra, ainda tão /.../ ainda não pararam pra fazer a atividade, mas assim o que eu vou conseguin::do eu vou no individual, **o que eu conseguir pra mim... tá bom**, não é que eu vou tá cem por cento, eu sei que têm aqueles alunos que eu não consegui atingir ainda e isso me preocupa bastante, mas eu vou procurando fazer o trabalho, eu num sei/eu num vou parar por isso, eu tento de todas as maneiras, no individual, de que forma for **eu vou tentando fazer... eu sei que algo eu tenho que conseGUIr e eu tenho que fazer, é o meu trabalho eu não posso parar, não tenho uma pessoa pra fazer por mim, eu que vou responder por essa tur:ma, né?** E agora tá bem próximo ao final do ano, têm esses resultados aí é preocupante, questão de questionar como é que eu tô trabalhando, tô questionando a minha prática, essas imagens, essas aulas elas me dizem Muito, né? Que a partir daí eu vou analisando, eu vou vendo, quanta coisa eu num descobri? Por exemplo, essa questão de tá explicando, tá explicando, só que no momento eu não percebo, eu tô assim tão empolgada na explicação, que eu não perce:bo, claro que não tem como você não perceber o barulho, mas as imagens que você vai ouvindo o som, né? Aí diz muito pra você e esse debate que a gente faz, esse questionamento também é muito importante, têm coisas que eu não tinha essa percepção de mim mesma, aí ago::ra, a partir do que eu tô analisando, né? Eu sou, aqui no momento eu sou a professora, mas aqui **eu me coloco no lugar de uma pesquisadora, o que é que eu estou vendo? O que é que tá acontecendo na minha sala de aula?** É mais ou menos isso

No excerto 17, a docente julga criticamente sua ação, mediante modalização apreciativa: “prefiro me manter... **aparentemente calma**”, expondo uma falsa aparência de controle da situação em relação ao fato de os alunos não estarem prestando atenção à explicação; daí a sensação de insucesso, já que não está conseguindo atingir o objetivo: fazer os alunos compreenderem o conteúdo exposto. Sua reação leva-a a utilizar o instrumento repetição, embora ela acabe revelando mais adiante o fracasso parcial de seu trabalho. Isso é

perceptível ainda no julgamento feito por meio da modalização apreciativa: **“praticamente perdido”**.

Em seguida, verifica-se uma postura diferenciada, na sua voz de autora: **“as vezes eu tenho que tirar aluno de sala”**, isso devido à necessidade de pôr limite à desorganização e irreverência da turma. Contudo parece não fazer parte do perfil da professora essa postura autoritária, como releva a voz autoral no seguinte trecho: **“eu num sou muito de agir rápido não, realmente eu tenho essa paciência”**. Desse modo, pode-se inferir que, além de sentir dificuldades em controlar a turma, no momento da explicação, a professora sente o desconforto em agir perante a situação conflituosa com os alunos, o que faz com que seu trabalho não seja bem sucedido, por não atingir o coletivo.

No excerto 18, por sua vez, percebe-se que, ao se posicionar diante da pergunta feita pela pesquisadora quanto ao aproveitamento do assunto, a resposta é baseada no coletivo de alunos: **“eles num tão ainda num pararam”**. Nesse caso, o fato de os alunos não se concentrarem causa no desenvolvimento de trabalho uma “amputação” (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009). Não há uma continuidade nas suas ações metodológicas. Identifica-se, em certos momentos, uma postura passiva quando diz: **“o que eu conseguir pra mim... tá bom”**. Em outros momentos, outras vozes emergem das regras do ofício, por meio de modalizações pragmáticas e deônticas: **“eu vou tentando fazer... eu sei que algo eu tenho que conseGUIr e eu tenho que fazer”**, as quais evidenciam que ela traz para si a intencionalidade enquanto agente de uma ação [querer-fazer], ao mesmo tempo que reconhece a necessidade do dever-fazer. Outra voz que sobressai é a voz da autora inserida em um coletivo de trabalho: **“é o meu trabalho [...] não tenho uma pessoa pra fazer por mim, eu que vou responder por essa tur:ma, né?”** e a voz da instituição: **“tá bem próximo ao final do ano, têm esses resultados aí”**. São, portanto, “vozes sociais” que descrevem e prescrevem o fazer da docente, advindos de saberes adquiridos na academia [teorias], nas experiências pré-estabelecidas da profissão [regras do ofício] e no coletivo de trabalho [grupo de professores].

A percepção da professora sobre as filmagens foi impactante, pois havia muito barulho na sala de aula, mas sua preocupação era “dar conta do conteúdo programado”, por isso, continuava a explicar, embora os aprendizes não prestassem a devida atenção. Ao refletir sobre a ferramenta de trabalho – a repetição das explicações –, ela a considerou como uma experiência frustrante, ante um coletivo de alunos desatentos e indisciplinados, mas avaliou positivamente o fato de ter visto seu trabalho realizado. Deve-se atentar também para o fato de que Clara finaliza o excerto 17, utilizando a “voz do *expert*”: **“eu me coloco no lugar de**

uma pesquisadora, o que é que eu estou vendo?”, em que ela analisa e reflete sobre sua prática metodológica, por meio do “discurso interativo”, a partir de um viés acadêmico, tomando suas ações em sala de aula como prováveis dados a serem analisados.

Pode-se entrever, portanto, que a imagem foi forte e crucial para que a professora atentasse para uma possível reconfiguração de seu agir, pensando não como a professora, mas como uma avaliadora crítica do seu trabalho e, ao mesmo tempo, traçando caminhos e questionamentos para uma possível mudança: **“o que é que eu estou vendo? O que é que tá acontecendo na minha sala de aula?”**. Assim, observa-se, por meio da ACS, que a docente vê aquilo que para ela não estava visível até o momento, questão esta que a faz refletir sobre suas ações realizadas, interpretando-as e, por conseguinte, caminhando para um processo de ressignificação e reconfiguração do seu próprio trabalho. Desse modo, pode-se apontar que a ACS serve para ampliar o raio de ação e o poder de agir do professor sobre o seu trabalho e sobre as suas ações (CLOT, 2010).

Em relação aos índices de pessoa, foi recorrente o “eu” marcado pela voz da autora, em primeira pessoa do singular, haja vista essa recorrência ter sido associada ao seus posicionamentos diante de seu trabalho realizado. As formas “a gente” e o “você”, presentes nos excertos 17 e 18, apontam para o lugar de um professor-anunciador, que pode se referir a mais de dois professores, presentes no discurso [coletivo de trabalho], a um professor genérico, que pode corresponder a mais de um professor, ou ainda a qualquer professor que esteja em contexto de sala de aula, o que não isenta a voz implicada no seu discurso. Em relação às ocorrências do dêitico “eles”, estas se referem aos alunos que não colaboraram para a realização da aula; daí os constantes “eles” invocados na voz da docente, os quais contribuíram para um encaminhamento metodológico frustrado, que, além de não ter tido êxito, como ela planejou, foi conflituoso, frustrante e impedido (CLOT, 2007).

Assim, como no primeiro, neste eixo sob análise, as constantes reflexões feitas evidenciam o “relato interativo” e o “discurso interativo”, tendo em vista a natureza da situação da ação de linguagem, que dá condição para a docente ora descrever sua ação, ora interpretá-la criticamente. Há momentos mais reveladores sobre o seu fazer, quando julga negativamente sua metodologia, e há outras situações em que ela se distancia de sua ação e a descreve até como uma forma de situar o outro [a pesquisadora]. Talvez ela sinta mais a necessidade de relatar os acontecimentos, diminuindo o tempo para a reflexão acerca de seu agir em sala de aula.

Ainda no que se refere aos tipos de discursos, levando-se em consideração os excertos apresentados nesta seção, é predominante o “relato interativo” quando é solicitada para falar

sobre seu trabalho. Portanto, à medida que a docente vê sua ação, segue descrevendo os fatos, isto é, ancorando sua fala em um mundo disjuncto implicado na situação da ação, o que pode ser depreendido do seguinte trecho: **“é nesse momento inicial da aula, que é onde a gente vai explicar a atividade, vai mostrando no livro, vai colocando algumas informações no qua:dro”** [Excerto 12]. Passada a descrição, a professora utiliza o “discurso interativo”, mediante os verbos do presente do indicativo, para tecer considerações avaliativas sobre sua prática. São, assim, reflexões, construídas em um mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário. É a partir dessas reflexões que se percebe a voz autoral da docente, julgando sua práxis e repensando-a, na tentativa de reconfigurá-la.

Como diferencial, têm-se os excertos 17 e 18, que são iniciados com o “discurso interativo”, dada a intervenção da pesquisadora, o que implica um posicionamento da docente em forma de um expor dialogado: **“eu prefiro me manter assim:: aparentemente calma”** [Excerto 17] e **“porque é como eu tô falando [...] agora quando eu vou no in:dividual, aí eu vou vendo a dificuldade de cada um”** [Excerto 18]; logo, essa interação entre a docente a pesquisadora se constitui no mundo do expor implicado que se realiza no “discurso interativo”.

Em ambos os excertos, prevalece o “discurso interativo”, marcado pela voz autoral, tecendo apreciações sobre a proposta metodológica adotada; em grande parte do seu discurso, há a tomada de responsabilidade toda para si, com a indicação do pronome “eu”, e não a um “outro” que possa fazer seu trabalho, haja vista a responsabilidade ser sua enquanto professora de tal turma: **“é o meu trabalho eu não posso parar, não tenho uma pessoa pra fazer por mim, eu que vou responder por essa tur:ma, né?”**. Sua representação docente, nesse ponto, é marcada fortemente pela consciência “de um saber” e “de um fazer” que são únicos e intransferíveis, dado ser a ela delegado o dever de ensinar a tal turma, durante tal ano.

No eixo temático seguinte, apresentam-se, de forma mais contundente, as declarações da professora acerca do trabalho impedido, devido ao agravamento do barulho e indisciplina dos alunos, acarretando um alto grau de estresse e conflitos.

5.3 REPRESENTAÇÃO SOBRE O CONTEXTO DE ENSINO – CONFLITOS VIVENCIADOS NO TRABALHO

Esse último eixo é marcado pelos impasses e, principalmente, conflitos e frustrações que a docente enfrenta em seu *métier* diariamente. São situações que envolvem uma mistura

de sentimentos adversos, a ponto de deixá-la desanimada e com uma enorme carga de estresse, o que afeta diretamente seu trabalho e, porque não dizer, seu estado psicológico. Apresentam-se, na sequência, outros excertos que retratam, mais claramente, as representações de Clara durante as situações de conflitos geradas em seu trabalho.

Excerto 19 (ACS da 2ª aula do 4º ano, 2014, linhas 37-43)

C: pronto, aí nesse momento aí que eu fui explicar, né? Pra eles fazerem a produção, **eu me:: avaliei aí assim, como se eu tivesse ainda tensa, né?** Como se /.../ porque assim, **houve muita interferência, barulho, criança se levantou::**, então como a gente sabe que tá sendo avaliado, querendo ou não, vai ser, né, vai ser uma auto avaliação, então **a gente quer que fique perfeito**, que todo mundo **arrumadi:nho, boniti:nho, sem barulho, mas a gente sabe que é impossível, né?** **Eu me percebi assim, eu tive dificuldade**, eu tive que:: várias vezes chamar a atenção de alguns alunos, né?

Excerto 20 (ACS da 2ª aula do 4º ano, 2014, linhas 71-79, 82-88, 90-96)

C: eu não lembro /.../ eu não lembro bem que foi o aluno, né? Nem /.../ que eu não sei se foi uma pintura, que ele tava estressando muito, brincando, brincando e/e atrapalhando, atrapalhando, **eu reclamei várias vezes e não teve jeito, então eu peguei o papel dele e guardei ((fala sorrindo)) e disse que não ia mais dar pra ele, joguei fora** “Pronto, você não vai mais pintar” então, depois:: eu me auto avaliei, **eu achei que foi radical**, Apesar de que, tem um momento que o professor perde mesmo:: assim a paciência, como eu falei, né? Porque é uma turma grande: com muitos alunos, não é uma situação só, são vários, conflitos, **você tá reclamando aqui**, aí lá trás já tem outro que tá em pé, que tá correndo, e eles, **se aproveitam::, quando eles veem um fazendo alguma coisa errada, eles querem todos fazer [...]** então esses alunos que estão sendo reclamados eu até falo “**Vou chamar os pais**”, “**Vou colocar o nome no quadro**”, então **foi um momento aí de muito conflito, que eu me vi /.../ que eu perdi o controle realmente da situação**, porque /.../ **a gente quer fazer uma coisa bem feita, organizada**, quando a gente vê que não tá sendo, que não tá conseguindo, **então eu fico triste, eu fico tensa, eu fico nervosa realmente [...]** porque têm momentos que eles só atende se você for muito rigoroso [...] se você falar man::so:, cal::mo, então eles não atendem você, **ou você toma uma atitude assim, até::: radical, ou então você não consegue mais controlar, entendeu?** Então nesse momento eu fiquei nervosa, eu perdi o controle, e eu tive que fazer isso, embora que depois me avaliando eu sei que eu errei também, né? **Mas o professor também tem momentos que ele sai, realmente ele não tem condições de ficar o tempo todo certinho, né?** Foi isso, eu me auto avaliei assim, que eu errei realmente ((risos)) mas que era preciso aquela atitude pra ver se parava, né? **Foi ((risos)) aiai**

Observamos, no excerto 19, que, mais uma vez, a docente julga o seu trabalho com base diretamente no coletivo de alunos, os quais são os responsáveis pelas constantes interferências que circundam o seu trabalho [barulho, crianças brincando, desatentas]. A falta de colaboração dos alunos a afeta psicologicamente, deixando-a tensa e sem um rumo certo para dar sequência à aula. Nesse excerto, ela utiliza o “relato interativo” para se autoavaliar, mediante o verbo no pretérito perfeito: “eu me:: **avaleiei** aí assim, como se eu tivesse ainda tensa”. Outro fator que parece tê-la deixado tensa foi a presença da câmera filmadora, por saber que seriam as imagens alvo de avaliação, posteriormente.

É interessante ressaltar que, por meio da modalização pragmática “a gente **quer** que fique perfeito”, a professora coloca-se como um “agente” que intenciona um “querer-fazer”, no seu trabalho, uma aula sem maiores atropelos, para que estes não sejam evidenciados na filmagem. Essa intenção se mostra também por meio da modalização apreciativa: **“arrumadi:nho, boniti:nho, sem barulho”**, expondo seu desejo de organizar o ambiente de trabalho. Contudo reconhece, logo após, a impossibilidade de manter tal organização: **“mas a gente sabe que é impossível, né?”**, trazendo o “a gente”, indicando que o coletivo de trabalho – amigos professores – sabe que não é fácil manter uma turma disciplinada e concentrada nas atividades escolares, a todo instante.

Então, o nervosismo da professora resulta de saber que seria avaliada somado ao fato de não conseguir controlar a turma, haja vista ser uma situação nova para ela – estar sendo filmada⁵² – e isso, possivelmente, interferiu na sua práxis, como se pode perceber na sua voz enquanto profissional: **“eu me percebi assim, eu tive dificuldade”**.

No excerto 20, trata-se ainda dos conflitos vivenciados em seu trabalho, agora, de forma mais veemente, dada a intensidade das ocorrências, sendo preciso chamar a atenção de um aluno, em especial, diversas vezes. Fica evidente o nível de estresse da docente, quando ela reconhece, por meio da modalização lógica, o modo como agiu: “eu **achei** que foi radical”, como também no momento em que se contradiz, ao mencionar que havia guardado o papel que havia pego, pertencente a um aluno, provavelmente como forma de minimizar a atitude que havia tomado, quando, na realidade, tinha-o jogado fora, ação esta que deveria ter sido evitada. Ao ver suas ações, a professora deixa transparecer seu descontrole diante da situação, o que é evidenciado por meio do “relato interativo”. Os sinais de desespero de Clara são sinalizados por meio dos modalizadores apreciativos: **“foi um momento aí de muito conflito, que eu me vi /.../ que eu perdi o controle realmente da situação”**, **“então eu fico triste, eu fico tensa, eu fico nervosa realmente”**. Mais uma vez ela traz a voz do coletivo de alunos como responsáveis por sua ação, tendo em mente o fato de a turma ser numerosa e desobediente: **“e eles, se aproveitam:, quando eles veem um fazendo alguma coisa errada, eles querem todos fazer”**. São situações como essas que a forçam a agir de maneira descontrolada.

⁵² Compreende-se que a ACS é um instrumento de pesquisa que expõe bastante o trabalho do docente, deixando-o, muitas vezes, até incomodado de falar sobre suas próprias ações. Daí, não ter sido a intenção, na presente pesquisa, causar tal desconforto, mas agir de forma ética, para que a colaboradora da pesquisa continuasse à vontade para ver seu trabalho e falar sobre ele. Sabe-se, entretanto, que não é fácil o trabalhador disponibilizar seu tempo, deixar seus afazeres, para expor e desvelar acerca de seu trabalho para outro.

Pode-se ver também que, na tentativa de sanar os conflitos em sala de aula, procura trazer certas ferramentas psicológicas e materiais para o seu trabalho, por exemplo, quando tenta amedrontar os alunos, dizendo que irá chamar os pais e colocar seus nomes [dos alunos] no quadro. Suas tentativas de encontrar uma solução para controlar a turma foram em vão, e isso a tirou da sua proposta inicial de aula, conduzindo-a a uma insatisfação e descontrole emocional.

É interessante ressaltar, ainda, que, em um dado momento, a docente busca a compreensão da pesquisadora, quando utiliza o marcador discursivo: **“entendeu?”**, relacionado ao modo como tenta manter o controle da turma, certamente, na tentativa de justificar o seu “saber-fazer”, demonstrado por meio das regras do ofício. Em outro momento, ela justifica sua ação mediante suas experiências profissionais, trazendo à tona o coletivo de trabalho: **“Mas o professor também tem momentos que ele sai, realmente ele não tem condições de ficar o tempo todo certinho, né?”**, e, novamente, chama a atenção da pesquisadora para sua ação por meio de outro marcador: **“né⁵³?”**, buscando uma confirmação, provavelmente porque ambas compartilham os mesmos conflitos e angústias do contexto de sala de aula. Por fim, avalia que agiu de forma precipitada, mas coerente, conforme exigia a situação. Tem-se ainda a presença do enunciado: **“Foi ((risos)) aiai”**, que, nesse contexto, pode exprimir um certo medo em relação ao julgamento que a pesquisadora ou “outro” possa fazer em relação à sua ação mais radical, tomada nessa aula.

Uma vez mais, identifica-se no discurso da docente o “relato interativo”: **“eu reclamei várias vezes”**, marcado pelo dêitico “eu” implicado de forma predominante e verbo no pretérito perfeito, e ainda o “discurso interativo”: **“eu fico triste, eu fico tensa, eu fico nervosa realmente”**, com os verbos no presente. Também se fez presente, no excerto 20, o “você”, usado pela docente como personagem, expondo sua ação **“você tá reclamando aqui”**, e o “a gente” [Excertos 19 e 20], em ocorrências direcionadas ao próprio trabalho da professora, em que ela aponta para um desejo de realizar um trabalho: **“arrumadi:nho”** [Excerto 19], **“uma coisa bem feita, organizada”** [Excerto 20]. Entretanto, há uma peculiaridade no excerto 20, em que a presença de um “outro” específico influenciou diretamente seu agir. Percebe-se isso quando a docente se refere a um “ele”, de forma particular e individualizada, ou seja, é o único momento em que ela chama a atenção de apenas um aluno, o qual tirou a docente da sua normalidade – que é manter-se calma –, forçando-a, portanto, a um agir mais radical, como julgado por ela. Nos demais trechos,

⁵³ O “né” está na sua forma resumida, usado, habitualmente, na oralidade. Trata-se de uma contração do termo “não é”.

encontra-se o pronome “eles”, com referência ao coletivo de alunos: **“eles, se aproveitam”**, e “ele”, referindo-se às ações do próprio professor: **“o professor também tem momentos que ele sai, realmente ele não tem condições de ficar o tempo todo certinho, né?”**.

O desejo de manter o controle da turma persiste nas aulas seguintes, conforme demonstrado nos excertos a seguir.

Excerto 21 (ACS da 3ª aula do 4º ano, 2014, linhas 26-38)

C: nesse momento aí foi bem tumultuado, né? **Como a gente pode ver, eu tava tentando explicar, já tinha explicado, no geral no grupão, aí depois eu fui atender**, o individual nos grupos, né? Mas assim tinha muito barulho, muita criança em pé, eles não tinham se concentrado ainda, é mudando /.../ é porque **como a gente forma grupos** aí tem que mudar de lugar, alguns tavam resistentes a sair do lugar, ou::/ou a dividir o livro com o colega, eles ainda tem esse problema de não trazer o livro certo, né? [...] tem aquela dificuldade de:: formar o grupo, então realmente aí tava bem tumultuada a aula, tava um estresse, aí depois teve a calma, né? Foi quando eles conseguiram, mas: foi/foi difícil esse momento, que quando **você vê muito barulho, a tendência é você se preocupar**, que não tá alcançando, né? **Quando** vê, que **você vê que eles tão sentados**, que eles atenciosos, presos em alguma coisa, ao material que foi/foi passado, **você fica mais tranquila e vai, as coisas vão acontecendo**, então esse momento foi muito tumultuado, muito barulho, arrastaram cadeiras, mas/mas deu pra sair, depois **a gente vai ver**

No excerto 21, a presença da modalização pragmática: “eu tava **tentando** explicar”, na fala da docente, confirma a sua dificuldade em transmitir ou “passar” os conteúdos para a turma⁵⁴, demonstrando, portanto, um julgamento acerca de seu dever. Essa dificuldade, conforme argumenta, também é decorrente do descompromisso dos alunos, que não conseguem realizar as tarefas, necessitando de sua ajuda nos pequenos grupos, como podemos ver por meio do verbo “ter”: **“já tinha explicado, no geral no grupão”**, que sinaliza para a modalização deôntica, exprimindo sua obrigação enquanto profissional. Nesse momento, por ela não ter conseguido realizar seu trabalho regido pelas regras do ofício, o caos toma conta de sua aula, gerando muito estresse. Assim, por um lado, tem-se a docente preocupada, por não realizar o seu trabalho como desejado, pois há regras pré-estabelecidas a serem cumpridas, e, por outro lado, têm-se os alunos desatentos. A professora só se sente mais confortável e esperançosa de obter melhores resultados quando a turma se acalma e se concentra na atividade. A modalização apreciativa: “você fica **mais tranquila** e vai, **as coisas vão acontecendo**” justifica o momento de sensação em acreditar na possibilidade de seu trabalho fluir com essa turma.

No que concerne aos dêiticos de pessoa, identificam-se duas ocorrências do “a gente”: **“Como a gente pode ver”** e **“depois a gente vai ver”** – no primeiro caso, a docente chama a

⁵⁴ Cabe lembrar que a discussão envolvendo a metodologia adotada pela professora colaboradora foi realizada na seção 5.2.

atenção da pesquisadora para a sua ação docente, e, no segundo, ela sinaliza para a pesquisadora as próximas imagens que ainda assistiriam, indicando a continuação da sua aula que, por ora, estava tumultuada. Há ainda uma ocorrência do “a gente”, em que a autora do discurso aciona o coletivo de trabalho: “como **a gente** forma grupos”, fazendo menção a uma prática comum entre seus colegas de profissão. Em relação ao dêitico de pessoa “eu”, a docente inicia seu discurso em “relato interativo”, narrando os acontecimentos em primeira pessoa do singular de forma implicada: “**eu tava tentando explicar [...] aí depois eu fui atender**”, e o encerra com o uso do “discurso interativo”, avaliando sua prática, utilizando, para isso, o dêitico “você”, em quatro situações. Embora ela esteja implicada, traz a voz do professor genérico: “**você vê muito barulho, a tendência é você se preocuPAR [...] Quando [...] você vê que eles tão sentados [...] você fica mais tranquila**”. Por fim, tem-se o pronome “eles”, referindo-se aos alunos, fortemente marcado no discurso da docente, haja vista serem eles os principais causadores dos conflitos.

A indisciplina dos alunos gera forte sensação de desconforto no ambiente de trabalho, como evidenciam os excertos a seguir.

Excerto 22 (ACS da 4ª aula do 4º ano, 2014, linhas 23-28, 71-77)

C: [...] Agora alguns momentos assim, **eu me percebo, um pouco irritada** assim, por que **eu fico reclamando muito, talvez até atrapalhe**, não que eu não possa /.../ que eu vá deixar que eles /eu não posso deixar que eles tomem conta da sala, como se diz, mas **eu acho que eu tenho que /.../ uma coisa que eu percebo é que eu reclamo muito na aula, acho que teria que ter assim, um momento de para um pouco, antes de iniciar, já dizer a eles como vai ser, pra no momento da aula eu não reclamar tanto** [...] ainda teve, algumas crianças que ficam fazendo muito barulho, né? Atrapalha, e têm momentos que você, né? **Têm momentos que até ignora, às vezes eles tão falando, que eles tão atrapalhando tanto, que eu passo direto em tudo**, talvez seja o momento de parar, eu sei que vai quebrar, quando eu parar pra atender eles, vai quebrar, **mas eu num posso passar direto pelo que eu tô vendo, tem um menino que repete várias vezes que tem alguém jogando bolinha de pa:pel::**, eu acho que eu ele repete umas três vezes, **e eu vou atropelan:do, vou passando, né?**

Esse excerto expõe a reflexão feita em torno da postura adotada. A professora observa a sua prática e apresenta, na sua fala, modalizações apreciativas: “**eu me percebo irritada**”, e ainda locuções verbais com uso de gerúndio: “**eu fico reclamando**”, que denunciam uma sensação contínua de esgotamento/cansaço, pois sua ferramenta psicológica de trabalho “**reclamar muito**” não está surtindo efeito; daí ser julgada como um certo empecilho: “**talvez até atrapalhe**”. Embora seja munida de autoridade, por meio das regras do ofício, para agir de tal forma, ela aponta para uma reflexão sobre seu método, o qual é avaliado negativamente; daí ela utilizar também as modalizações lógica e deôntica: “**eu acho que eu tenho que /.../**”, como forma de reconhecer que é possível propor mudança em seu agir

docente, mostrando, portanto, “capacidade de ação” diferenciada da praticada diariamente, que seria, ao invés de reclamar tanto, estabelecer regras antes de iniciar seu trabalho.

Percebe-se ainda que a docente reconhece a necessidade de repensar seu agir, a fim de contornar os momentos de barulho em sala de aula. O diferencial que a docente deixa transparecer, posteriormente, consiste em usar a estratégia de “ignorar os alunos” como uma ferramenta de trabalho, já que ela vai moldando suas estratégias em sala de aula como instrumento de sua ação. A impotência da professora diante da irreverência e indisciplina da turma termina sendo um impedimento para o seu trabalho real, como mostra o enunciado: **“eles tão atrapalhando tanto, que eu passo direto em tudo”**. Ou seja, a docente chega a ignorar a bagunça e prossegue a explicação, independentemente de os alunos estarem ou não prestando atenção, o que acarreta uma fala explicativa sem nenhum sentido, pois, provavelmente, não haverá apreensão dos conteúdos pelos alunos, uma vez que não haverá interlocutores na construção dos conhecimentos.

Sobre essas questões que envolvem a atividade docente, Clot (2007) aponta o trabalho como uma atividade triplamente dirigida, que é perpassada pela relação que existe entre o sujeito [o docente], os outros [coletivo de trabalho, coletivo de aluno etc.] e o objeto [ministrar aula, por exemplo], mediado pelos artefatos materiais [LD, quadro, xerox etc.] e/ou simbólicos [as prescrições], cujo entrelaçamento não se dá de forma tranquila, mas conflituosa, tendo em vista que “os sujeitos, durante a atividade, ‘lutam’ contra a própria atividade e sua prescrição, contra seus destinatários, contra si próprios, contra o objeto, contra os artefatos etc. para conseguirem realizar uma atividade” (BUENO, 2007, p. 69). Daí, dada essa complexidade que envolve as ações docentes, o trabalho real nem sempre se efetivar de acordo com o planejamento e as intenções do profissional; logo, o trabalho real vai além do que é visível, constituindo-se, também, como o trabalho que foi pensado, desejado e impedido (CLOT, 2007).

O fato é que a aula da docente não é realizada de maneira eficaz, pois parece haver um faz de conta entre o profissional que “ensina” e os alunos que “aprendem”. Isso é perceptível na voz da profissional: **“tem um menino que repete várias vezes que tem alguém jogando bolinha de pa:pel:: [...] e eu vou atropelan:do, vou passando, né?”**, ou seja, a bagunça dos alunos toma conta do ambiente de trabalho, e a docente, talvez devido ao cansaço, já não se sensibiliza com a situação de conflito. Uma hipótese a ser considerada, nesse caso, é a de que a professora estaria demonstrando fadiga e esgotamento diante de seu trabalho, desejando, portanto, terminar logo sua explicação.

Conforme o esclarecimento de Amigues (2004, p. 49), “o esgotamento do professor também está ligado à especificidade de sua atividade”, que, por sua vez, constitui-se em: planejar aulas, regular tempo, obedecer regras pré-estabelecidas, repensar seu fazer, contornar alunos indisciplinados etc. Enfim, todos os dias surgem novos desafios e dificuldades que o professor deverá enfrentar, muitas vezes, sozinho. Diante de tantos conflitos, há uma propensão ao esgotamento profissional, dado o esforço de trabalho e a obtenção de resultados negativos.

Contudo, ao analisar as imagens, a docente repensa sua postura, nos seguintes termos: **“mas eu num posso passar direto pelo que eu tô vendo”**, o que leva a deduzir que as imagens lhe mostraram o que ela não percebia em seu fazer didático diariamente, que era se preocupar mais com a transmissão dos conteúdos do que com a assimilação destes pelos alunos. Havia, portanto, uma preocupação maior em atender as regras do ofício – passar os conteúdos –, isto é, o mais importante era explorar o conteúdo, e não ser “interrompida”, em detrimento de uma reorganização na disciplina dos alunos, que, do modo como se percebe na presente pesquisa, ajudaria no trabalho da docente, uma vez que uma turma que sabe interagir em sala de aula com o professor conhece suas regras e o papel do docente em sala de aula, e, assim, o ensino torna-se, possivelmente, mais prazeroso e proveitoso.

Enfatiza-se ainda o uso predominante do dêitico “eu” e do “discurso interativo”. Tem-se também a presença do dêitico “eles”, em que a professora responsabiliza os alunos pela sua extensa carga de estresse. Por vezes, a docente permanece implicada em seu discurso, mediante as ocorrências de sua fala na primeira pessoa do singular “eu”, ora em “relato interativo”: **“às vezes eles tão falando, que eles tão atrapalhando tanto, que eu passo direto em tudo”**, ora em “discurso interativo”: **“mas eu num posso passar direto pelo que eu tô vendo”**.

Ressalta-se que a interpretação acerca de seu trabalho realizado e dos conflitos evidenciados se baseia na ausência de atenção dos alunos para com o trabalho que ela planejou. A desatenção dos alunos influencia demais as ações da docente e suas ferramentas de trabalho, como demonstrado nos excertos a seguir.

Excerto 23 (ACS da 5ª aula do 4º ano, 2014, linhas 100-105, 108-115, 117-118)

C: [...] eu /.../ aí você prepara todo um roteiro de aula, e **você quer que saia tudo certinho, mas no momento da /.../ que você vai é::, passar esse conhecimento, você vê que alguns alunos fogem totalmente da regra, não tem silên:cio na sala, muita gente, conversan::do** e, não tem nada a ver com o assunto, então esse momento é como se fosse assim:::, que **você fica perdido [...]** eles se perdem, e **você também se perde, não consegue atingir objetivo [...]** então esse momento aí é **difícil, não é fácil pra o professor**

P: e você faz o quê pra::, contornar esse momento?

C: eu fico/**eu fico reclamando bastante, pedindo “Presta atenção”**, mas nem sempre eu consigo... assim você não consegue de imediato, é, fazer com que a turma silencie, e chegue aonde você quer, que seria prestar atenção a aula, então é um momento difícil, que você tem que ter muito assim... como é que eu posso dizer... tem que ter muito controle, auto controle de si, **porque muitas vezes eu percebo que eu fico nervosa, agitada** e talvez até eu passe isso pra eles e eles passam pra mim, é uma troca, né? [...] **você percebe que tá em vão, tentando em vão, tentando conseguir o objetivo, eu vejo assim**

É visível o desejo da docente em conduzir sua aula de maneira organizada e sistemática, quando ela verbaliza, por meio da modalização pragmática: “você **quer** que tudo saia certinho”, entretanto esse “querer-fazer” é tolhido mais uma vez pela indisciplina dos alunos, configurando-se como um dos principais impedimentos para a realização do seu trabalho. O desgaste e o desânimo são tamanho que ela chega a ponto de considera-lo como um fazer impedido, trazendo o coletivo, no caso os alunos, como o responsável pelo não alcance de seus objetivos da aula: “**não tem silêncio na sala, muita gente, conversan::do [...] você fica perdido [...] eles se perdem, e você também se perde, não consegue atingir objetivo**”. Desse modo, o discurso da docente demonstra claramente que houve uma ruptura brusca entre o “trabalho prescrito” e o “realizado”. Essa distância entre planejamento e realização, apesar de ser comum no dia a dia do professor, dados os imprevistos que podem ocorrer, aflorou na colaboradora a sensação de frustração, por ter visto que a aula não se encaminhou conforme fora planejada. Daí, a atribuição de valores para si, como sinaliza mediante a modalização apreciativa: “então esse momento **aí é difícil**, não é **fácil pra o professor**”.

Instigada a falar sobre o que fazia para contornar as situações de conflitos provocadas pelos alunos, ela ressalta sua ferramenta subjetiva de trabalho: “**eu fico reclamando bastante, pedindo ‘Presta atenção’**”, que ela reconhece não surtir efeito positivo de imediato. Além disso, demonstra saber, por meio das regras do ofício, que necessita ter um autocontrole de suas ações; logo, são os alunos o parâmetro em relação ao insucesso de seu trabalho amputado. A representação que faz sobre si, por meio do “discurso interativo”, é percebida mediante as modalizações apreciativas, com os verbos no presente do indicativo: “muitas vezes **eu percebo que eu fico nervosa, agitada**”, e revelando uma sensação de angústia, diante do trabalho não realizado: “**você percebe que tá em vão, tentando em vão, tentando conseguir o objetivo, eu vejo assim**”.

Nos momentos em que descreve as suas ações, mas que também podem referendar as ações de outro professor, ela se utiliza do dêitico “você” [acima de dez ocorrências], como evidencia o enunciado “**mas no momento da /.../ que você vai é::, passar esse**

conhecimento, você vê que alguns alunos fogem totalmente da regra". Ainda em se tratando dos dêiticos, ao menos um dos usos do "você" pode estar se referindo também à pesquisadora, chamando-a para entender, juntamente com ela [a professora colaboradora], o que está acontecendo nas imagens: **"você vê que alguns alunos fogem totalmente da regra"**. Já a constatação do dêitico "eu" é evocada nos momentos em que a professora assume totalmente a responsabilidade de seu agir para si: **"eu fico reclamando bastante"**, como também nas situações de avaliação de seu agir: **"eu percebo que eu fico nervosa"**. Deve-se destacar que quando a docente diz: **"não é fácil pra o professor"**, é possível perceber, na voz empírica da docente, que ela compreende que os atropelos, e até insucesso de algumas aulas, não é algo inerente apenas à sua aula, mas consiste em uma representação do coletivo de trabalho, no caso, os professores.

Passando-se à análise das entrevistas de ACS referentes ao trabalho com a turma do ano 2015, identificam-se os mesmos conflitos evidenciados na turma de 2014. É o que se pode depreender dos excertos a seguir.

Excerto 24 (ACS da 1ª aula do 5º ano, 2015, linhas 1-4, 5-6, 11-16)

C: assim a concentração deles /.../ pra você conseGUIr /.../ até você conseguir que Todos se concentrem na atividade, você perde muito tempo...porque quando **você explica, né? Pega o li::vro, aí diz a página, coloco no quadro** e eles não param/não param, mexe numa coisa, mexe noutra [...] **Então isso é uma dificuldade de concentração que eu vejo muito grande neles [...] eu fico um tempã:::o esperando**, aí digo a página...e eles conversam um:::ito, tudo sai a atenção deles...aí levaram uma atividade de CAsa e chegaram sem FAzer entendeu?... **tem mUlta coisa que atrapalha, assim que dificulta o trabalho**, porque não tem o compromisso, não tem... assi::m um:::... um interesse maior deles, de realiZAR as taREfas, de aprender mesmo, é como se não tivesse /.../ o que a gente tá fazendo pra eles tá passando assim, sem prender a atenção deles entendeu?... **sinto muita dificuldade...**

Nota-se que a falta de concentração, alinhada ao desinteresse dos alunos, persiste, e, mais uma vez, a docente não consegue explicar o conteúdo. Desse modo, é possível entrever que o instrumento usado para controlar a turma não é bem sucedido, e esse ponto perpassa as ações de Clara desde suas falas nas ACS de 2014, com a turma do 4º ano, até as falas nas ACS de 2015, com a turma do 5º ano. Na tentativa de realizar seu trabalho, a docente cita estratégias usadas em sala de aula, a exemplo de "explicação oral", "livro didático", "anotação no quadro", ferramentas estas que são ignoradas pelos alunos, deixando a docente na expectativa de que os alunos parem para poder dar continuidade ao seu trabalho, o que estabelece uma zona de conflito entre o querer ensinar e a ausência de concentração dos alunos: **"Então isso é uma dificuldade de concentração que eu vejo muito grande neles [...] eu fico um tempã:::o esperando"**.

Logo, mais uma vez, a atitude da docente é a mesma, de esperar que os alunos mudem o seu comportamento e se concentrem no que ela tenta explicar. Em relação a essa questão, Amigues (2004, p. 43-44) destaca que todo professor é regido por regras do ofício que ligam os profissionais entre si, levando-os a utilizar “gestos genéricos”, que dizem respeito ao coletivo de trabalho, e “gestos específicos”, relativos, por exemplo, à disciplina. Pode-se inferir, ainda, que as ações da professora se situam em modelos de agir, e que suas escolhas direcionam o caminho e o desenvolvimento de seu trabalho; logo, a sua maneira de agir em situações específicas não são exclusivamente suas, mas adaptadas de regras do ofício e, por isso, pode ser chamada de gênero profissional, uma vez que, ao mesmo tempo em que o trabalho não se dá de maneira estática, possui formas relativamente estáveis que se moldam de acordo com o que contexto necessita, para que a tarefa seja realizada (SOUSA-E-SILVA, 2004).

Portanto, o fato de a docente não tomar uma atitude mais autoritária ou mais rígida, com fins de controlar a turma, além de apontar para uma representação individual sua, acarreta estresse para seu trabalho e impedimentos para o desenvolvimento da aula. Conflitos estes causados, predominantemente, pelo coletivo de alunos, como se pode perceber na fala de Clara, quando faz menção aos alunos mediante a vasta utilização dos dêiticos “deles”, “todos”, “eles”, “neles”, a fim de mostrar os impedimentos e conflitos em seu trabalho.

Outro aspecto que sobressai na fala da professora para comprovar o desinteresse dos alunos é a referência aos familiares dos alunos, que não auxiliam na realização das tarefas nem incentivam a participação. Portanto, tem-se o “outro” como importante elemento constitutivo do trabalho docente (MACHADO; BRONCKART, 2009), materializado na figura dos pais/responsáveis/família desses alunos. Nesse ponto, acredita-se que a família não está cobrando desses alunos suas obrigações no que se refere às atividades de casa, deixando a cargo apenas da escola e, mais especificamente, do professor, o dever de ensinar. Além disso, a voz da docente, em tom de confissão, evidencia que suas ações no âmbito sala de aula são fortemente impelidas por pressões externas: **“tem mUIta coisa que atrapalha, assim que dificulta o trabalho”**, dado o desinteresse que há nos alunos em sala de aula e, conforme se percebe na presente pesquisa, a falta de compromisso que se estende à família desses alunos. Isso leva a concluir que todas essas questões interferem no trabalho em sala de aula, como ela revela mediante a modalização apreciativa: **“sinto muita dificuldade”**.

Por outro lado, diante de um coletivo de alunos desinteressados, a pesquisadora, sentindo-se incomodada, questiona o porquê de a docente não tomar uma atitude mais rígida, e sua resposta reforça a mesma postura tomada na aula discutida na 2ª entrevista de ACS de

2014, conforme demonstrado na análise do excerto 20, em que a docente a todo instante do seu trabalho procura manter a calma, para não precisar se exceder.

Excerto 25 (ACS da 3ª aula do 5º ano, 2015, linhas 4-16)

P: e:: assim, você continua expliCANdo e a maioria não presta atenção
 C: é
 P: assim você explica e eles não prestam atenção, porque você não chama a atenção:, pra: [eles
 C: [parar
 P: pararem?
 C: é assim, é difícil porque:, eu sei que a turma tá fazendo baRulho e:: eu fico insistindo, né?
Realmente falta mais uma::, vamos dizer, uma firmeza como você diz, só que: eu procuro assim, o máximo não chegar nesse ponto, porque eu já me conheço, se eu assim /.../ mesmo que eu esteja assim, atra/aperreada, mas eu vo::u me controlan::do, me controlan::do, porque depois, que eu assim, perco a paciÊNCIA como se diz, aí eu sei que eu não consigo mais... é::: eu não consigo mais me controlar, vai ficar difícil, vai ficar aquela situação::o da professora chateada, angustiada, então eu prefiro insistir, até::: que mesmo que dois ou três estão prestando atenção, mas é algum, já é algo pra mim ((risos))

Nesse excerto, por meio da modalização apreciativa: “**é difícil** [...] eu sei que a turma tá fazendo baRulho [...] porque depois, que eu assim, perco a paciÊNCIA como se diz, aí eu sei que eu não consigo mais... é::: eu não consigo mais me controlar, vai ficar difícil, vai ficar aquela situação::”, a professora tenta justificar o questionamento da pesquisadora e põe em relevo o fato de reconhecer o barulho que impede seu trabalho e de não ter mais paciência, perdendo, assim, o controle. Contudo, embora ela saiba que precisa ter mais “firmeza” em seu agir docente, conforme sugere a pesquisadora, o uso do operador argumentativo adversativo “**só que:** [eu]” marca a retomada de sua representação pessoal, trazendo “a voz autoral” da professora, com o intuito de argumentar acerca de sua postura diante da turma indisciplinada: “**eu procuro assim, o máximo não chegar nesse ponto, porque eu já me conheço**”. Esse posicionamento traz à tona sua representação docente acerca do seu trabalho e do seu modo de agir, demonstrando uma identidade própria, diferentemente de outro professor que adota tal postura [que não procura manter a calma].

Em meio aos conflitos, ela aponta para o seu posicionamento mediante a modalização apreciativa: “**mesmo que eu esteja assim, atra/aperreada, mas eu vo::u me controlan::do, me controlan::do**”, deixando em evidência o seu modo agir e o julgamento de sua ação, que ela prefere “controlar-se”, o que indica o reconhecimento de seus limites. A postura assumida pela docente talvez seja “normal” em seu cotidiano de trabalho, ela parece ter se acomodado à situação, atitude que pode não ser adotada por outro professor. Tal fato indica que cada professor tem sua forma de agir e comportar-se diante de um contexto de trabalho conflituoso. Em outras palavras, todo professor é um ser individual dotado de representações próprias de

seu trabalho, as quais são reveladas a partir de situações específicas que o envolvem em seu *métier* [vida pessoal, cultura, história, formação] e os alunos [contexto social inserido, objetivos de vida]. Dito de outra forma, cada professor tem seu estilo pessoal e é protagonista de uma aventura individual (CLOT, 2007).

As apreciações da professora neste trecho **“depois, que eu assim, perco a paciência [...] aí eu sei que eu não consigo mais... é::: eu não consigo mais me controlar, vai ficar difícil, vai ficar aquela situação::o da professora chateada, angustiada”** deixam sobressair um discurso que aborda questões referentes ao componente emocional, quando ela revela que prefere se manter calma, buscar o equilíbrio, para não se tornar uma professora angustiada. Novamente, ela traz a representação de seu trabalho, apontando para a ideia de que o professor é um ser único, individual, que possui sentimentos, que são acionados quando afetados. Ela defende tal postura, alegando que **“eu prefiro insistir, até::: que mesmo que dois ou três estão prestando atenção, mas é algum, já é algo pra mim”**, demonstrando, portanto, que, embora seu trabalho seja orientado por “modelos do agir – as regras do ofício”, sua maneira de trabalhar faz parte de um conjunto maior que, de acordo com Machado e Bronkard (2009), envolve a totalidade das dimensões do trabalhador [físicas, mentais, práticas e emocionais].

Curiosamente, no excerto 25, não se encontra nenhum dêitico “a gente”, como foi recorrente nos demais excertos. Há a presença do dêitico “você”: **“como você diz”**, referindo-se à pesquisadora, e não a um professor genérico, em que a professora colaboradora estaria implicada. Identifica-se também a ocorrência do dêitico “eu”, em referência à fala da professora enquanto julga e analisa sua prática a partir do “discurso interativo”, o que pode evidenciar claramente sua posição pessoal implicada nas suas representações sobre seu agir.

No excerto seguinte, ainda se observam as representações avaliativas acerca do trabalho prescrito e realizado, que, conforme visto na presente pesquisa, denunciam o desânimo, por parte de Clara, diante dos resultados que lhe são apresentados e dos conflitos gerados pelo coletivo de alunos.

Excerto 26 (ACS da 3ª aula do 5º ano, 2015, linhas 110-125)

C: a gente se sente realmente frustrada, porque cadê o resultado do meu trabalho? Que trabalho eu tô fazendo? Porque eu não atingi os meus alunos? Se eu me esforçei, se eu trouxe /.../ se eu procurei fazer, facilitar o máximo pra eles, e eu não vejo resultado? Você vê que... dois ou três alunos, de uma turma inteira é que traz assim, que vem pra você “Professora eu tô acertando? O que é que tá faltando?” Então assim, o retorno é MUito pouco ainda, pra o que você se esforçou tanto, é um desgaste, porque você prepara a aula em casa, você pensa, você prepara material... a escola mesmo, não dispõe de muitos recursos, um mínimo material que seja, é o professor que tem que disponibilizar, a não ser o Livro Didático que eles têm acesso, mas TUDO eu tenho que trazer,

preparar, é até um desgaste, e:: você vê que:...não teve o resultado esperado, a não ser que você seja mais assim enérgica na cobrança, que **vai chegar um momento, que vai ter, que eu vou pegar esses cadernos um a um, cada aluno “Cadê essa atividade que a gente fez? Cadê a data dessa atividade? Cadê...?”** vou é:: naquele atendimento mais individual, em que **eu vou cobrar mais, aí, a partir daí eu vou ver que resultado eu vou ter**, porque assim, no geral, **é: essa realidade que as imagens estão mostrando, é dispersa a atenção dos alunos**: eles não fazem, naquele momento ali, que é o momento de fazer, de trocar de::, é uma dificuldade geral, realmente poucos alunos conseguem

Verifica-se, nesse excerto, que seu estado emocional se sobressai diante dos desafios enfrentados no contexto de trabalho, mostrando o efeito do *métier* abatendo suas forças, como revelam as modalizações apreciativas: **“realmente frustrada”** e **“é um desgaste”**. Nesse ponto, cabe ressaltar que o substantivo “desgaste” é mencionado duas vezes, fazendo ecoar vozes de “outro” que causam a diminuição do ânimo: o primeiro tem como causa o coletivo de alunos, que não lhe dão retorno para seus esforços, e, o segundo, **“a instituição escola”**, que, de acordo com a fala da docente, não oferece recursos didáticos diferenciados, **“a não ser o Livro Didático”**. Assim, tais circunstâncias geram na docente o que ela atribui como “desgate”, em virtude das excessivas tentativas de ter a atenção dos alunos, do cansaço de preparar suas aulas e de o resultado não ser conforme o desejado. As reflexões evidenciadas em **“cadê o resultado do meu trabalho? Que trabalho eu tô fazendo? Porque eu não atingi os meus alunos?”** deixam entrever sua angústia e insatisfação ante seu trabalho realizado. Nesse ponto, tem-se, ainda, a voz da professora permeada pelas regras do ofício, de modo que ela enfatiza reconhecer que os resultados não estão sendo positivos e, ao mesmo tempo, demonstra inquietações que põem em destaque a voz do profissional preocupado com o seu trabalho.

A intensidade de insatisfação da docente mostra-se mais veemente ao perceber que são poucos os alunos que buscam interagir e, por sua vez, apreender os conteúdos em sala de aula. O uso de ferramentas utilizadas **“você prepara a aula em casa, você pensa, você prepara material [...] TUdo eu tenho que trazer, preparar”** também traz em relevo o cuidado em planejar suas aulas – seu “trabalho prescrito”, como também seu julgamento de responsabilidade acerca do seu dever, como vemos mediante a utilização da modalização pragmática **“eu tenho que”**. Além disso, sua apreciação **“eu procurei fazer, facilitar o máximo pra eles, e eu não vejo resultado?”** reafirma a responsabilidade de seu “querer-fazer”, contudo o resultado ainda é insignificante, devido à falta de participação dos alunos nas atividades propostas, e isso é marcado na locução verbal **“procurei facilitar”**, evidenciando a busca de alternativas mediadoras para trabalhar com a turma, embora sem sucesso. Percebe-se, portanto, que, por meio da ACS, a docente vê aquilo que para ela não

estava visível até o momento, conduzindo-a a refletir sobre seu trabalho realizado, interpretando-o e apontando para indícios de reconfiguração do seu agir, uma vez que ela reflete e já aponta para uma tomada de postura diferenciada da utilizada costumeiramente, demonstrando revolta e cansaço, quando, por exemplo, o “eu” [“voz da autora”] se sobressai: **“vai chegar um momento, que vai ter, que eu vou pegar esses cadernos um a um, cada aluno – Cadê essa atividade que a gente fez? Cadê a data dessa atividade? Cadê...?”**. Essa tomada de decisão aponta para o ápice do estresse vivenciado, haja vista a atitude anterior (de manter calma) não trazer bons resultados, pois a desobediência e o descompromisso do coletivo de alunos afetam diretamente seu trabalho real, gerando estresse, principalmente, para a dimensão psicológica do profissional.

É possível conjecturar, nesse ponto, que as imagens, de acordo com a verbalização da docente: **“é: essa realidade que as imagens estão mostrando, é dispersa a atenção dos alunos”** afloraram na docente o sentimento de revolta, pois parece que, até então, ela não enxergava sua prática de tal forma e, à medida que ela vê, interpreta e analisa seu trabalho real, traz à tona suas representações de forma mais atenuada, reconhecendo as dificuldades enfrentadas em seu *métier*, sendo uma delas a distância entre o que se planeja e o que de fato é realizado. Por outro lado, pode-se ver que a docente, de modo geral, demonstra, mediante suas representações nas ACS de 2014 e de 2015, preferir manter-se calma em seu contexto de trabalho, pois o “exceder-se” parece não ser uma característica que condiz com o seu modo de agir em sala de aula.

Quanto aos dêiticos de pessoa, aparece o “a gente”: **“a gente se sente realmente frustrada”**, evocando o coletivo de trabalho, uma vez que a sensação de frustração e impedimentos em sala de aula pertencem ao coletivo de tal profissão. Quanto ao “você”, novamente se vê a docente trazer a pesquisadora para interagir com ela: **“Você vê que...”**, reportando-se às imagens que refletem o comportamento da turma. Também há o uso do “você” no sentido genérico [seis ocorrências], a exemplo de: **“você prepara a aula”** e **“você pensa”**. Contudo é o “eu” implicado que prevalece no discurso da docente, em que ela reforça a necessidade de buscar melhores resultados; daí, o predomínio da “voz autoral”: **“eu vou cobrar mais [...] eu vou ver que resultado eu vou ter”**.

As apreciações e avaliações apresentadas revelam, a nosso ver, que, embora seu trabalho seja árduo, penoso e cheio de dificuldades, como: alunos barulhentos e indisciplinados, falta de recursos na escola e falta de apoio da família, ela demonstra ter força e perseverança em buscar meios que venham a favorecer a aprendizagem dos alunos, pois não é uma situação particular sua, mas que representa, possivelmente, o contexto de trabalho de

muitos professores, principalmente de escolas públicas, dado o público que o compõe: na maioria, são crianças de pais analfabetos, que, por sua vez, não podem ajudar seus filhos nas atividades de casa; muitas oriundas de famílias que acreditam que trabalhar seja melhor que estudar, pois o retorno vem mais rápido. São crianças que, muitas vezes, vão à escola sem ter o que comer e, por isso, a merenda escolar é a prioridade; ou mesmo vindas de famílias desestruturadas por questões psicossociais diversas. Esses problemas não são objeto de estudo desta pesquisa, mas se sabe da relevância desse contexto familiar como um dos pontos cruciais na formação das crianças, uma vez que influencia suas aprendizagens e comportamentos em sala de aula e, mais especificamente, o trabalho do professor.

Enfim, vários fatores interferem na prática do professor e, no caso das escolas públicas, talvez a falta de incentivo da comunidade escolar e de uma remuneração compatível com seu trabalho se destaquem. São, portanto, lutas diárias que os profissionais da educação carregam consigo, tornando seu trabalho, por vezes, cheio de percalços e conflitos. Porém muitos professores têm o desejo e a força de continuarem tentando oferecer o melhor de si para seus alunos, apesar da falta de interesse deles. Machado e Magalhães (2002, p. 140) destacam que o mal estar docente, que tem sido evidenciado nas pesquisas, principalmente no Brasil, tem gerado nesses profissionais situações de estresses e problemas de saúde, nos seguintes termos:

[...] os múltiplos papéis que os professores desempenham, o excesso de alunos nas classes, a pouca motivação dos alunos para o ensino escolar, os baixos salários, a multiplicação das horas de trabalho e até mesmo a violência física a que estão expostos os professores, criam uma situação de trabalho extremamente difícil.

Em relação aos tipos de discursos identificados, novamente se sobressaíram o “relato interativo” e o “discurso interativo”, conforme já demonstrado nos dados analisados, visto ser uma característica da entrevista da ACS, em que a professora e a pesquisadora se encontram frente a frente, dialogando sobre as imagens das aulas filmadas, sendo normal, portanto, a docente iniciar, geralmente, sua fala em “relato interativo”, lembrando e descrevendo os acontecimentos da aula, para situar a pesquisadora, remetendo-se ao passado. Daí a ocorrência dos verbos no tempo pretérito perfeito [“falei”, “fiquei”, “pensei” etc.].

A incidência do “discurso interativo”, por sua vez, torna-se visível, uma vez mais, pelas marcas linguísticas que dizem respeito às situações de linguagem conjuntas ao mundo ordinário, em que a professora se posiciona de maneira conjunta às suas ações e avalia seu trabalho por meio dos verbos no presente do indicativo [“preciso”, “coloco”, “tenho”, “estou”

etc.]. Desse modo, é possível perceber que os modos de dizer se encontram imbricados nos dois tipos – o do narrar [“relato interativo”] e o do expor [“discurso interativo”], correspondendo aos momentos em que a docente descreve os fatos e aos momentos de avaliação de seu trabalho.

Neste último eixo temático, diferentemente do que ocorreu nas representações da docente acerca do seu trabalho com a escrita [Seção 5.1] e nas suas representações sobre as estratégias metodológicas adotadas [Seção 5.2), prevalece o “discurso interativo”, em particular, nos excertos 21, 24, 25 e 26, em que a docente expõe suas avaliações de maneira mais ou menos direta acerca de suas ações em sala de sala, revelando, sobretudo, sua postura profissional relacionada ao seu estado emocional, como já foi destacado anteriormente – em que a docente procura manter o equilíbrio, para não perder o controle de suas emoções, contudo, mediante as assertivas já analisadas, suas representações revelam que, de fato, há um desgaste em seu trabalho em face de tantos conflitos experienciados.

Nos demais excertos – 19, 20, 22 e 23, evidencia-se a ocorrência do “relato interativo” e do “discurso interativo”, tendo como foco a descrição inicial da docente sobre o que as imagens mostram, cujas representações se baseiam no tumulto gerado pelo coletivo de alunos, para, posteriormente, justificar os conflitos que impediam suas ações. Vale ressaltar que o espaço destinado a narrar os fatos, diferentemente do que ocorreu em relação aos eixos analisados em 5.1 e 5.2, foi mais curto, pois a ênfase recai, de fato, na exposição de seus conflitos, entretanto, para isso, fazendo-se necessário situar o “outro” [a pesquisadora] como forma de justificar, em seguida, suas apreciações, que, no geral, têm como teor o cansaço e a fadiga, resultantes da ausência do retorno esperado pela profissional.

Terminadas as reflexões acerca das representações do trabalho da docente, distribuídas em três eixos distintos, passa-se, então, às considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

C: [...] É assim agora realmente em pro-du-ção:, é um trabalho que eu tô tentando, é uma coisa que eu tô me dedicando, até pelo meu/pela minha/meus trabalhos que eu tô desenvolvendo é com escrita e eu vejo a dificuldade, é maior do que em leitura, eles têm mais dificuldade, porque na leitura [[já conseguem ler

P: então é uma área que você investe mais?

C: é, isso que eu percebo, não vou parar o meu trabalho, que é uma coisa que cada vez mais me encoraja, apesar dos resultados não serem como eu queria, né? Mas vai fazer que cada vez mais eu procure melhorar “O que é que eu posso fazer, pra mudar essa realidade?” den:tro das minhas possibilidades, como professora, como pesquisadora, eu vou continuar esse trabalho com escrita (CLARA, ACS da 4ª aula do 5º ano, 2015, linhas 362-372).

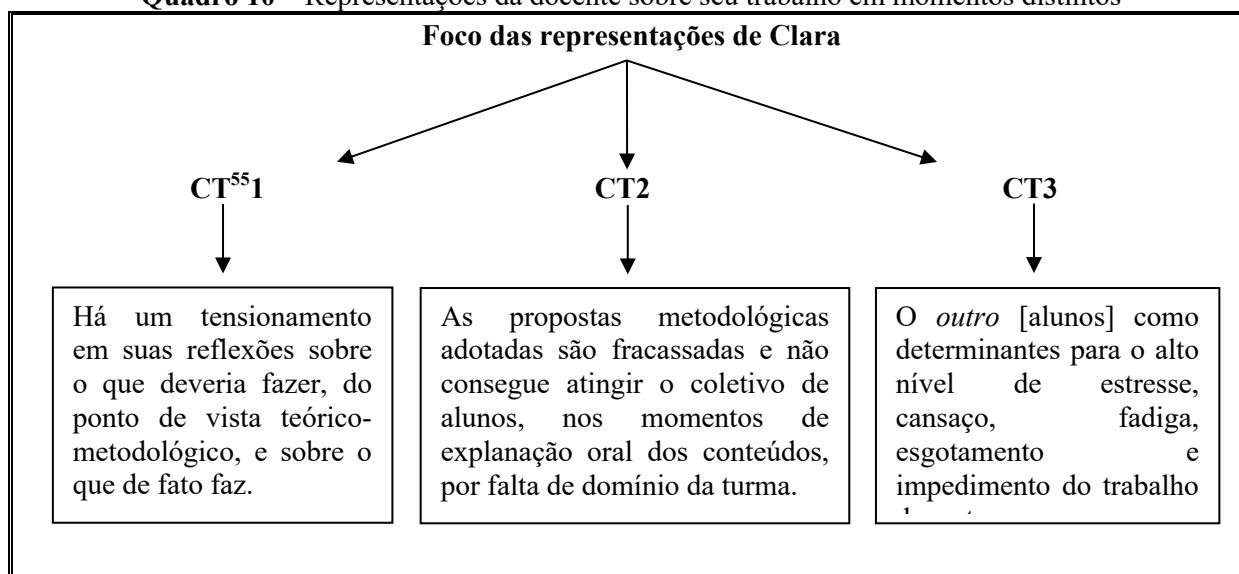
Esta tese, de base qualitativa-interpretativista, situada no campo da LA e amparada nos aportes teórico-metodológicos do ISD e das Ciências do Trabalho, assim como vinculada ao Grupo do GELIT-UFPB, foi realizada com o intuito de responder à seguinte questão: **Que representações emergem da interpretação da professora colaboradora da pesquisa sobre o seu trabalho em anos iniciais do Ensino Fundamental e como elas influenciam a reconfiguração do seu trabalho?** Para tanto, realizou-se a pesquisa no âmbito de uma escola municipal do município de Campina Grande – PB, tendo como *corpus* de análise textos gerados pela professora colaboradora, mediante entrevistas de ACS. Assim, diante dos textos da docente, que interpreta e avalia seu trabalho, tentou-se atingir os seguintes objetivos: a) Verificar de que forma se materializam no texto as representações da professora sobre o seu trabalho e como essas representações influenciam a reconfiguração do agir; b) Investigar a relação entre os tipos de discurso e as representações sobre o agir da docente; e c) Identificar os tipos de vozes que se apresentam na interpretação que a professora faz do seu trabalho, e o que elas revelam sobre o trabalho realizado.

Verificou-se a partir da leitura das entrevistas de ACS que, nos discursos produzidos pela professora colaboradora, são evidenciadas, em momentos diferentes de seu trabalho, representações sobre suas ações, a partir das quais se elegeram as seguintes categorias de análise: 1) Representação sobre o trabalho com a escrita do ponto de vista prático e teórico; 2) Representação sobre as estratégias metodológicas adotadas; e, por fim, 3) Representação sobre o contexto de ensino – conflitos vivenciados no trabalho.

Nesse percurso, as representações de Clara sobre o seu trabalho foram sendo desveladas e construídas a partir dos discursos e das vozes que, ao se cruzarem, revelaram fases distintas de implicações e autonomia em relação ao seu trabalho docente, revelando, por sua vez, formas enunciativas que avaliam e, ao mesmo tempo, constituem uma ação formativa do seu *métier*. Ou seja, suas reflexões induzem o seu trabalho para um possível caminho de transformações/mudanças/planejamentos. Sobre isso, dentro de uma perspectiva vigotskiana, Bronckart (2009, p. 163) retoma a reflexão do professor sobre seu trabalho como uma questão de desenvolvimento, ou seja, para o autor, “só se compreende verdadeiramente o trabalho fazendo-se intervenção sobre ele, transformando-o”.

Assim, tomando como base os textos das ACS, gerados nos anos de 2014 e 2015, pela professora Clara, realizou-se a análise e dela se pode inferir que os resultados ora apresentados trazem as representações sobre o seu trabalho em momentos distintos.

Quadro 10 – Representações da docente sobre seu trabalho em momentos distintos



Fonte: Elaboração própria (2015).

As representações do trabalho de Clara sobre a escrita, que o avaliam do ponto de vista prático e teórico, demonstraram que a docente, ao ter refletido sobre sua metodologia de ensino, olha para o seu fazer didático de forma crítico-avaliativa, enxergando, portanto, suas ações a partir de um ângulo antes não visto, considerando-se o fato de ainda não ter passado pela experiência de ver uma série de aulas ministradas por ela mesma e, além disso, comentar e refletir sobre o que via.

⁵⁵ Conteúdo Temático (CT): refere-se às divisões estabelecidas para a análise dos dados apresentadas no capítulo IV desta tese.

Ainda sobre o CT1, suas representações foram acionadas a partir de um estranhamento, quando se enxerga no “espelho”, ao perceber que seu trabalho realizado com o ensino da escrita não estava sendo executado conforme seu planejamento, trazendo à tona a sua frustração em relação às suas ações docentes – que era conduzir os alunos a uma produção textual. É, então, justamente, esse olhar para sua prática de maneira reflexiva e avaliativa que faz emergir em seu discurso o processo de uma possível reconfiguração de seu agir.

Da análise, depreende-se que, de fato, entre o trabalho prescrito e o realizado há uma distância, talvez, porque, embora haja um planejamento prévio, nada garante que seu trabalho ocorrerá de um todo satisfatório, o que é normal em qualquer profissão. Isso ocorre porque cada dia de trabalho é uma incógnita para o professor, o qual não tem a certeza do que vai acontecer durante a execução de sua atividade. Além disso, as ações docentes não são exclusivamente suas, mas podem receber influências de fatores internos [coletivo de alunos, coletivo de trabalho, regras do ofício, ferramentas etc.] e externos [responsáveis pelos alunos, fatores sociais, psicológicos e afetivos].

Outro ponto peculiar nas representações de Clara sobre seu agir foi sua postura de reconhecer que o fato de suas aulas não terem tido uma sistematização implicou uma falta de compreensão por parte do aluno em desenvolver a atividade de produção textual, questão esta que a fez repensar sobre que ferramentas deveriam ser utilizadas em seu trabalho, para, assim, conseguir atingir o coletivo de alunos, os quais tinham dificuldade em produzir seus próprios textos.

Surpreende, ainda, o fato de a docente demonstrar, de maneira predominante em seu relato, um saber teórico, nos momentos em que menciona a Transposição Didática, o trabalho da escrita enquanto uma prática social e suas condições de produção, mas não saber como transpor, didaticamente, para a realização do seu trabalho, ou seja, a docente avalia negativamente suas ações ao reconhecer que há a ausência de um “saber-fazer” no momento da TD, surgindo daí o conflito em seu trabalho, uma vez que o planejado não ocorre de forma sistemática, e o aluno, por sua vez, não escreve de maneira autoral, conforme deseja a docente.

Em relação ao CT2, as representações sobre as estratégias metodológicas adotadas por Clara foram sendo construídas a partir de dois aspectos principais: 1) o desinteresse e a falta de atenção dos alunos; e 2) a falta de controle da situação por parte da docente. Quanto à primeira questão, identifica-se, a partir do relato da docente, que seu trabalho é impedido devido aos alunos não se concentrarem na aula, mantendo-se agitados e dispersos com relação ao trabalho, que a docente prescreveu e busca efetivar, porém sem muito sucesso, dada a

apatia e desinteresse dos discentes pela sua atividade. Quanto à segunda questão, identificou-se que a docente é fortemente influenciada pelo coletivo de alunos e perde o controle da situação, não conseguindo, assim, dominar a turma e, por sua vez, executar seu trabalho. Conforme o que Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 106) apresentam, quando o trabalho não teve seu percurso atingível é porque houve uma “amputação do agir possível do trabalhador”, a qual teve origem em um dos conflitos não solucionados.

Diante de tais fatos, ousa-se afirmar que Clara traz para o seu discurso as representações de um trabalho impedido que teve como principal influenciador o coletivo de alunos, mas, principalmente, a representação de um fazer didático que não conseguia atingir o aluno. Em outras palavras, suas ações em contexto de trabalho não se efetivavam plenamente, visto que ela não conseguia atingir seus objetivos didáticos, ao tentar repassar os conteúdos de forma explanativa; logo, a preocupação de Clara sobre seu trabalho deu-se em virtude de ela ter percebido que suas explicações não chegavam ao aluno no momento em que ela explicava para o coletivo, e que só conseguia prender a atenção deles quando dividia a turma em grupos pequenos e atendia-os de maneira individual.

De maneira geral, pode-se dizer que Clara, quando vê seu trabalho, fica incomodada, pois ela reconhece que, durante o tempo em que explica o conteúdo para a turma, seu trabalho não é satisfatório, questão esta que a faz retomar, novamente, suas explicações, mas em pequenos grupos. Ou seja, há uma reflexão da docente e um refazer desse trabalho dentro do próprio trabalho, isto é, suas ações são (re)pensadas durante o momento em que executa seu trabalho.

A respeito do CT3 – as representações sobre os conflitos gerados em situação de trabalho, verifica-se que as emoções da professora ficam à flor da pele. Os sentimentos que envolvem seu trabalho são elencados em seu discurso em forma de desânimo, frustração. O alto grau de estresse que ocorre no momento de seu *métier*, além de influenciar diretamente sua práxis, afeta, também, seu estado psicológico, deixando em evidência suas representações acerca de um agir, no momento, peculiar – que é só seu. De maneira predominante, revelou-se que a situação conflituosa a deixou descontrolada e amputava seu agir, chegando, muitas vezes, a usar estratégias de ignorar a indisciplina dos alunos, pois para ela era preferível manter o controle de si mesma, para não precisar chegar ao extremo do estresse, como, por exemplo, expulsar um aluno da turma ou gritar em sala de aula.

Diante do exposto, compreende-se que Clara, ao ver seu trabalho real e ao interpretá-lo, deixa em evidência suas representações sobre seu agir, que, conforme se vê nesta pesquisa, consiste em um trabalho árduo tanto no sentido de estar “sozinha” em sua sala de aula, tendo

como público alunos com características as mais diversas possíveis quanto pelo fato de ser o professor um dos principais gerenciadores do seu fazer, deixando-se claro que, na sua caminhada profissional, encontra mais críticas e menos ajuda à sua prática. Com isto, reconhece-se que o trabalho do professor não é simples e fácil, mas cheio de percalços e complexidades que envolvem uma rede maior de participantes, contudo, no final das contas, o professor permanece sozinho em suas salas de aula com seu trabalho real.

No que tange às representações da docente, evidenciadas nos dados analisados, constata-se que, de forma geral, elas sinalizam e interpretam seu trabalho com um tom negativo: i) não consegue articular a teoria e a prática; ii) não tem domínio da turma e, por sua vez, não consegue atingir o coletivo de alunos no momento em que desenvolve seu trabalho; e, por fim; iii) demonstra um sentimento de incapacidade e impotência diante do “outro” [aluno], que a impede de realizar o seu trabalho, dada a indisciplina e a falta de interesse deles pelas atividades propostas pela docente, deixando-a extremante frustrada e fadigada, devido ao alto grau de estresse que os discentes lhe causam.

Sobre as ferramentas, Clara fez uso da materiais [LD, esquemas escritos no quadro e os próprios textos dos alunos], assim como reconheceu a ausência de outras ferramentas fundamentais para o andamento de seu trabalho, a saber: a sequência didática e a oferta de condição de produção para a escrita dos textos dos alunos. Quanto às psicológicas, identificam-se: a exposição oral, incentivos comparativos entre os alunos, além do trabalho prescrito, que visava um “querer-fazer” com intuito de atingir seus objetivos de aprendizagem para com os discentes.

Foi notória sua preocupação sobre qual ferramenta utilizar em suas aulas. Constata-se esse fato quando ela reconhece que a não sistematização de seu trabalho surtia um efeito negativo durante a sua execução; assim, ao ver como estavam sendo desenvolvidas suas ações, durante as ACS, Clara reflete e repensa acerca de seu próprio fazer didático e, ao perceber que o modo como estava agindo não surtia um efeito positivo, ela tentou procurar novas estratégias, utilizando ferramentas diferentes, para conseguir alcançar os seus objetivos. Dessa forma, não se pode concluir que o insucesso da realização do seu trabalho está diretamente relacionado às escolhas das ferramentas a serem utilizadas, pois a docente sempre estava em busca por novas alternativas para otimizar suas aulas. Contudo, de acordo com as suas reflexões sobre o seu trabalho, era necessária uma melhor sistematização de suas aulas e um repensar sobre quais ferramentas deveriam ser utilizadas para estimular e despertar nos alunos o desejo pela apreensão dos conteúdos ministrados. Dito isto, fica evidente que o saber fazer uso de ferramentas, no trabalho do professor, é de extrema importância para que haja

um encaminhamento pertinente, visto que os desafios a serem enfrentados são inúmeros e, muitas vezes, o professor é o único trabalhador que de fato está preocupado com a aprendizagem dos alunos.

Quanto às regras do ofício, foi recorrente a necessidade de um “querer-fazer”, no que diz respeito a saber dominar o conteúdo e, por sua vez, fazer esse conhecimento chegar ao aluno, para que o seu objetivo com o ensino da escrita se consolidasse. Além disso, outro grande impasse no trabalho da docente consistia no fato de ela também não ter autoridade com a turma, questão esta bastante frisada por ela em momentos de interpretação do seu trabalho, e isso acarretava uma turma de alunos indisciplinados que não demonstravam empatia pelo trabalho da docente, de modo que o seu *métier* era desenvolvido dentro de um contexto conflituoso e angustiante.

Entende-se, portanto, que a docente demonstrou compromisso em querer conduzir suas aulas regidas pelas regras do ofício, tentando conduzir os alunos a uma escrita autoral e inserida no contexto social, a exemplo de quando trouxe o gênero jornal para sala de aula, assim como o *blog* e a proposta de trabalho com a escrita e a reescrita do resumo. Entretanto, suas tentativas foram frustradas, haja vista a ausência de um encaminhamento prévio, bem como devido ao comportamento da turma.

Em relação ao coletivo de trabalho presente em suas representações, pode-se destacar: “o corpo docente”, que, de certa forma, influencia seu trabalho, haja vista suas escolhas metodológicas, embora sejam suas, fazerem parte de um contexto maior, estando, portanto, inseridas dentro de uma instituição escolar; logo, suas ações recebem influências desses profissionais. Prova disso é quando Clara traz para sua sala de aula a proposta de trabalho com o gênero jornal, a qual já tinha sido explorada pela comunidade docente local, além de mencionar que prefere se manter calma, ao invés de ser explosiva com a turma. Ou seja, ao mencionar esse fato, ela, implicitamente, faz uma comparação de suas ações particulares com as de outros colegas de trabalho – há professores que podem se valer de sua autoridade para agirem de maneira explosiva dentro da sala, e há outros que preferem tentar manter o controle – manter-se calmos, como preferiu Clara.

Outro coletivo que se sobressaiu nas representações de Clara foi o de “alunos indisciplinados”. Estes foram os protagonistas, na maioria das vezes, do insucesso do trabalho da docente, influenciando seu agir em contexto de trabalho, dada a falta de atenção ao que a docente tentava ensinar em sala de aula, gerando insatisfação e impedimentos no desenvolvimento de suas ações pedagógicas. Em vários momentos, vendo suas aulas e comentando sobre elas, a docente avalia negativamente seu trabalho, tomando como ponto de

partida “os alunos”. Para ela, era um desafio manter a turma concentrada e interessada em suas ações didáticas.

É tão conflitante a relação da docente com os alunos que há momentos em que ela prefere fazer de conta que eles estão prestando atenção, ou seja, ignora a situação e prossegue explicando, embora a turma não esteja atenta nem interessada. Disso, resulta que, no momento de realizar a atividade de produção proposta por ela, os alunos não sabem o que fazer e como fazer, necessitando, portanto, que ela retome, novamente, suas explicações, agora, em pequenos grupos, já que no coletivo de alunos não é possível atingir a compreensão do conteúdo explanado. Diante de tal cenário, é possível afirmar que os alunos, ao gerarem tal descontrole emocional e psicológico na docente, influenciam diretamente o seu agir, causando, assim, uma ruptura brusca entre o trabalho planejado e o realizado. Em outras palavras, seu trabalho é impedido devido tanto à falta de interesse dos alunos quanto ao desgaste e ao desânimo que essa situação provoca em Clara.

Diante do exposto, concorda-se com Bronckart (2009, p. 162) quando diz que “os professores não são ‘iluminados’, dotados de um hipotético ‘dom’; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu ‘métier’, de adquirir experienciais sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez melhores”. A partir dos dados analisados, viu-se, por meio das representações de Clara, a preocupação constante em buscar melhorar de alguma forma sua práxis. Foi nítido o quanto ela se sentiu incomodada em ver que seu trabalho não estava lhe dando o retorno que ela desejava. E isso devido a vários fatores, como já citados nos parágrafos acima; logo, o que se pode apontar é que o trabalho do professor não depende exclusivamente dele para dar certo, mas que está envolvido com “outros” [coletivo de alunos, familiares] que são determinantes, também, para o sucesso e/ou fracasso do seu *métier*.

No que se refere às marcas de pessoa e as inserções de vozes, identifica-se, de forma recorrente, o predomínio dos dêiticos “eu”, “a gente”, “você” e “eles”. Desses, ressalta-se a presença de sobreposições de pessoas no discurso da professora colaboradora, fazendo menção tanto a um agir individual, quando remetia ao “eu”, quanto a um agir coletivo, que ora referia-se aos professores de modo genérico: “você”, ora aos colegas de trabalho que exerciam influência sobre o seu agir: “a gente”. Além desses usos, seu agir foi fortemente afetado pelo coletivo de alunos; daí, encontrar-se o “eles” com frequência no discurso de Clara, nos momentos em que ela interpreta e julga suas ações.

Portanto, ela utiliza índices de pessoa, como: “eu”, “você” e “a gente”, no decorrer de sua análise da aula, reportando as suas ações, ora implicando-se mais, principalmente, quando

usa o dêitico de pessoa “eu”, ora implicando-se menos, trazendo para o seu discurso o uso do pronome “você”, quando não se refere diretamente a seu próprio agir, mas a um agir genérico, e o “a gente”, para representar um coletivo de trabalho, que seria um agir comum entre a comunidade de professores.

Quanto aos tipos de discursos, foi possível perceber, nos comentários de Clara, que o discurso amplamente reproduzido pela docente foi o discurso misto [“relato interativo” + “discurso interativo”], o que permitiu fazer uma leitura linear nos trechos selecionados, em que a docente, geralmente, começa relatando sua ação e, após isso, posiciona-se sobre seu trabalho a partir das imagens que lhe são apresentadas no momento em que ela as descreve.

No primeiro caso, a docente distancia-se da sua ação e tende a descrever o que ela fez em sala de aula – processo de disjunção [mundo do narrar implicado]. Já no segundo, avalia sua prática e aponta, certas vezes, para uma possível reconfiguração do seu agir, tecendo comentários acerca do seu fazer docente – processo de conjunção [mundo do expor implicado]. No “discurso interativo”, desenvolve, portanto, uma postura avaliativa, valendo-se, para esse fim, da “voz do *expert*”, ou seja, enquanto profissional, e se posiciona acerca de sua aula, tecendo comentários crítico-avaliativos sobre sua práxis. Sendo assim, constata-se que há uma estreita relação entre os tipos de discursos e os modos como a docente se posiciona diante de suas ações, ora relatando-as, ora buscando reconfigurá-las.

Assim, viu-se que os discursos de Clara ora são conjuntos e implicados, em que ela se aproxima dos parâmetros de produção do texto e nele se implica, assumindo sozinha a responsabilidade enunciativa, por meio do dêitico “eu”, ora são disjuntos e implicados, em que ela se distancia dos referidos parâmetros, implicando-se no texto, porém, atribuindo a responsabilidade enunciativa a outras vozes: “eles - alunos”, “você – professor genérico” e “a gente – coletivo de trabalho”. Logo, para comentar sobre suas estratégias de trabalho – seu fazer didático, ela faz uso do “discurso interativo”, avaliando esse fazer, como também do “relato interativo”, narrando os acontecimentos. Para isso, ela faz uso tanto do pronome “eu”, para assumir a responsabilidade por certas ações, quanto dos pronomes “você”, “a gente” e “eles”, para comporem sua representação coletiva relacionada à, e que por vezes influencia, sua ação docente.

É possível inferir, ainda, que a maneira de agir da docente está intrinsecamente ligada às suas próprias experiências enquanto educadora do ensino básico, bem como à sua carga de leituras acadêmicas, cujo resultado implicou diretamente em suas interpretações sobre seu próprio trabalho, analisando-o ora a partir de suas ações vistas mediante as ACS, ora do coletivo de trabalho.

Antes de se concluir a discussão sobre as representações da professora sobre seu agir docente, considera-se pertinente retomar Machado *et al.* (2009, p. 18), quando destaca que “para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional”; logo, um dos caminhos para se compreender melhor as ações dos trabalhadores, neste caso, dos professores, pode ser quando eles interpretam ou avaliam suas próprias ações, em particular, por meio de textos verbais. Foi sob essas circunstâncias que os resultados desta tese foram construídos, considerando-se as reflexões e as reconfigurações feitas pela professora colaboradora.

Dentre as reflexões provocadas por esta pesquisa, entende-se que o profissional do ensino básico, em particular do Ensino Fundamental I, por trabalhar com crianças que, muitas delas, não têm uma base familiar sólida, que lhes dê apoio tanto para sua formação pessoal quanto escolar, lida com inúmeras questões sociais e culturais que vão além de sua práxis. Essas crianças, possivelmente, chegam à escola sem muita perspectiva ou objetivo, e cabe ao professor o papel de, além de exercer sua profissão, tentar de todas as formas resgatar nelas o desejo pelo aprendizado. Contudo quem ensina no EFI sabe o quão difícil é lidar com um público de crianças que traz para a escola uma realidade de vida marginalizada pela sociedade.

Quem não pertence ao coletivo de trabalho ao qual este estudo se refere, possivelmente, não entenderá o quanto o trabalho dos professores do ensino básico é penoso. É penoso, porque, normalmente, os alunos não têm a ajuda da família, em casa, na continuação da aprendizagem que a escola oferece, e isso contribui para impedir o trabalho do docente. Penoso, porque o professor trabalha sozinho em sala de aula, haja vista a equipe técnica⁵⁶ [psicólogos, assistente social, coordenador pedagógico, supervisor escolar] não dar o devido suporte que tanto ele quanto o aluno precisam. É penoso, também, porque apenas ele é criticado e, poucas vezes, elogiado. É penoso, ainda, porque não é reconhecido financeiramente, levando-se em consideração sua grande contribuição para a formação dessas crianças. Seu trabalho deveria ser tão valorizado e reconhecido da mesma forma que é o trabalho de um professor do Ensino Superior.

Enfim, outro ponto, ainda, a se destacar é o da reflexão sobre o próprio trabalho do professor, via entrevistas de autoconfrontação, que, em certos momentos, pareceu perturbador

⁵⁶ Vale ressaltar que na escola onde este trabalho foi desenvolvido só tem uma psicóloga.

e, ao mesmo tempo, constituiu-se como um procedimento favorável para o desvelamento das ações de Clara, fazendo emergir suas representações docentes e, por sua vez, a reflexão e a reconfiguração do seu agir. Suas representações repousaram, portanto, em dois mundos discursivos – o “relato interativo” e o “discurso interativo”, em que ora a docente descreve suas ações, ora as avalia, tomando como base seus conhecimentos teóricos, que se pode chamar de “voz do *expert*”, já que ela traz essa *expertise* a partir da “voz social” da academia, e também tomando como base sua experiência profissional, para, assim, analisar suas ações metodológicas. Ainda acerca de suas representações, foi possível identificar a presença do “outro” [alunos] como um elemento interveniente no trabalho de Clara. Desse modo, pode-se inferir que suas representações apontaram para formas enunciativas que avaliam e, ao mesmo tempo, constituem uma ação formativa de seu *métier*.

Assim, ao se concluir este trabalho, reafirma-se, também, a relevância do procedimento da ACS como um instrumento facilitador para o processo de reflexão e interpretação do professor acerca do seu próprio trabalho, trazendo à tona suas representações individualizadas, uma vez que esse procedimento permite que o professor reflita e, ao mesmo tempo, analise sua práxis, julgando, assim, o seu próprio fazer e, conseqüentemente, trazendo “a relevo suas representações desse agir docente”, elucidando, portanto, a realidade do trabalho, para além do que está visível (BRONCKART, 2008). Contudo se sabe que não é simples mudar a prática do professor, nem é esta a intenção com a presente pesquisa, mas se destaca que: é possível repensar o fazer docente e tentar traçar outras estratégias e/ou caminhos que conduzam o professor a um trabalho o mais próximo possível do desejado.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edue, 2004.
- _____. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. [207] f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ADAM, J. M. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.
- _____. **La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours**. Paris, Armand Colin. 2006.
- AMIGUES, R. *L'enseignement comme travail*. In: P. Bressoux (ed.). **Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 243-162.
- _____. *Pour une approche ergonomique de l'activité enseignant*. In: AMIGUES, R.; FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. (ed.). **Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité**. Marseille: Skholê, 2003. [hors série 1], p. 5-16.
- _____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Edue, 2004. p. 35-53.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- _____. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARAÚJO, I. R. L. **Sentidos e significados da atividade prescrita e realizada: analisando o processo da alfabetização e letramento**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953]2003. p. 275-326.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. HUCITEC, [1929]2006.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano 22, n.74, abr. 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOUTET, J. **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trab. educ. saúde** [online], v. 2, n. 1, p. 15-32, mar. 2004.

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. [Revogada pela Lei n. 9.394, de 20.12.1996]. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 6377, 12 ago. 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos** – por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif*. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 113-123, jul./dez. 2004.

_____. As diferentes facetas do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 3, p. 149-159, set./dez. 2005.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Série Idéias sobre Linguagem).

_____. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução de Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42. (Coleção idéias sobre linguagem).

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Série idéias sobre linguagem).

_____. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna Rachel et al. Organização de Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. Posfácio de Jean-Paul Bronckart. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J. P; BOTA, C. **Bakhtin desmascarado**: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

BRONCKART, J. P; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BULEA, E. ***Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative.*** Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Genève, Genebra, 2007.

CARDOSO, O. P. **A didática da história e o slogan da formação de cidadãos.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARREIRO, C. M. **O processo de ressignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

CAVALCANTE, R. P. **Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais.** 2016. 292 f, il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CHEVALLARD, Y. ***La Transposition Didactique.*** Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CLOT, Y. *Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie.* In: DELEFOSSE, M. S.; ROUAN, G. (org.). ***Les méthodes qualitatives en psychologie.*** Paris: Dunod, 2001. p. 125-146.

_____. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir.** Tradução de Guilherme de Freitas e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y; FAÏTA, D. *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes.* ***Travailler***, n. 4, p. 7-42, 2000.

_____. *Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité.* *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir.* ***Education Permanente***, n. 146, p. 17-26, 2001.

CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Estudos da Linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Palmas; União da Vitória: Kaygange, 2005.

DANIELLOU, F. ***L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques.*** Toulouse: Octarès Editions, 1996.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (org.). **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos.** São Paulo: Cortez, 2001. v. 2, p. 69-99.

DREY, R. **Eu nunca me vi, assim, de fora**: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

DURAND, M. *L'enseignement au milieu scolaire*. Paris: PUF, 1996.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Edue, 2004a. p. 105-130.

_____. Aportes do interacionismo sociodiscursivo para o estudo da influência dos textos na organização da cultura. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 49-53, dez. 2004b.

FAÏTA, D. *La conduite du TGV: exercices de styles*. **Champs visuels**, n. 6, p. 75-76, 1997.

_____. *Analyse des situations de travail: de la parole au dialogue*. In: RICHARD-ZAPPELLA, J. (org.). **Espaces de travail, espaces de parole**. Paris: Coll Dyalang, 1999. p. 127-127.

_____. Análise das práticas lingüísticas e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposto pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: RACHEL, A. M. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edue, 2004.

_____. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005.

FERREIRA, M. C. Atividade: categoria central na consciência de trabalho em ergonomia. **Alethéia**, v. 11, Rio Grande do Sul, p. 71-82, 2000.

FOGAÇA, F.C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 227 f Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GABRIEL, C. T. **Usos e abusos do conceito de transposição didática**. Considerações a partir do campo disciplinar da história. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2001, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: UFOP, 2001.

GIRÃO, F. M. P. **Produção coletiva de textos na educação infantil**: a mediação e os saberes docentes. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GUIMARÃES, A. M. de M. et. al. **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, J. **Teoria y Praxis**. Tradução de Salvador Mas Torres e Carlos Moya Espí. Madri: Tecnos, 1987.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

JOHNSON, F. G.; KAPLAN, C. D. *Talk-in-the-work: aspects of the social organization of work in a computer center*. **Sociolinguistic Newsletter**, v. 10, n. 2, 1979.

LACOSTE, M. *Paroles, activité, situation*. In: BOUTET, J. **Paroles au travail**. Paris, L'Harmattan, 1995.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edue, 2004. p. 271-296.

_____. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço de (re)construção da prática do professor**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006a.

_____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 13-44.

LOUZADA, A. P. F. **Crônicas de um trabalho docente: a invenção como imanente à vida**, 2009. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Edue, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M. et. al. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____. Colaboração e Crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A. R. et al. Organização de Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Posfácio de Joaquim Dolz. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, A. R. et al. Organização de Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 101-116.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. et al. Organização de Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. Posfácio de Jean-Paul Bronckart. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. de M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. et al. Organização de Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Posfácio de Joaquim Dolz. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MACHADO, A. R.; MAGALHÃES, M. C. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma situação de trabalho a ser desvelada. In: SOUZA-E-SILVA,

M. C. P.; FAÍTA, D. (org.). **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 139-156.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: _____. Organização de Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. Posfácio de Jean-Paul Bronckart. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINY, F. F. **O trabalho do professor iniciante e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015. 542 f, il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

MAURO, T. *Edition critique du cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1975.

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

MEDRADO, B. P. **Espelho, espelho meu**: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professora. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, B. P.; REICHAMNN, C. L. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 151-169.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (org.). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011. (Coleção : Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 12).

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: De onde viemos e para onde vamos? In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, M. C.; CAVALCANTE, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOURODINE, Abdalla. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de; FAÍTA, Daniel (org.). **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PEREIRA, M. de A. **Confrontando-se com o próprio trabalho**: um estudo interacionista discursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PEREIRA, R. C. M. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In: _____ (org.). **Ações de linguagem**: da formação continuada à sala de aula. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 172-195.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

_____. **Construindo sentidos sobre o agir docente**: O uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PIMENTEL, R.; BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D. de. O Conceito de Atividade em Yves Clot: contribuições para o campo dos estudos organizacionais. **Academia.edu**, [S.l.], 22 p., c2015. Disponível em: https://www.academia.edu/8933754/O_Conceito_de_Atividade_em_Yves_Clota_contribuiçõess_para_o_campo_dos_estudos_organizacionais. Acesso em: 10 jul. 2015.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

RODRIGUES, D. L. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia**: entre diferenças e semelhanças. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, J. da S. **Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em letras**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2009.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão**: (re)vendo a atividade docente na Educação Superior. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat. Université d' Aix-Marseille I, França, 2002.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduep, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCHWARTZ, A. *Ergonomie, philosophie et exterritorialité*. In: DANIELLOU, F. *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octarès, 1996.

SILVA, C. M. R. da. O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como Trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análises no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciene de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, 1998. (*Éducation et Formation, Biennales de L'éducation*).

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 74, p. 143-162, 2001.

VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, [1929]2006.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1939]1993.

_____. *Le problème de la conscience dans La psychologie du comportement*. **Société Française**, p. 35-47, [1925]1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Notação utilizada para análise do corpus

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	C: têm as diferen::ças, tem o aluno que é mais len::to
Comentário da transcritora	(())	C: hum ((olha para o texto))... hum... ah::
Discurso reportado	“ ”	C: mas aí não eu disse “Não, eu vou colocar essa mesmo”
Ênfase	MAIÚSCULAS	C: já tem brinCAdo, já tem se canSAdo
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: mas nessa aula eles tinham o que, as regras?
Interrogação	?	P: no grupo, como a turma tá?
Ortografia		Ahã, hum, humrum, tá, vamo
Pausas	,	C: A atividade, foi no momento da produção, aí quando a gente vê assim, vê que é muito rápido
Segmentos incompreensíveis	(...)	P: (...)... já tá acabando
Silabação	-	C: então conseguiram fa-zer
Simultaneidade de vozes	[[	C: DEpois a gente também [[divulgava no:: P: [[quem passava era você:?
Superposição de vozes	[	P: [essa/essa aula foi muito semelhante a de hoje C: [hum
Trecho suprimido ⁵⁷	/.../	C: Cada um com a sua /.../ a gente tá desempenhando a mesma tare::fa
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	C: já apresentei outra/outra forma de reescrever

Fonte: Adaptado de Dionísio (2001, v. 2, p. 69-99).

⁵⁷ Convém esclarecer que o sinal /.../ será utilizado para indicar supressões de fala da professora colaboradora. Nos casos de supressões feitas na escrita pela própria pesquisadora, estas serão indicadas pelo uso do sinal [...], conforme diretrizes da NBR 10520:2002 voltada para elaboração de citações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Ainda de acordo com essa NBR, eventuais interpolações, acréscimos ou comentários realizados pela pesquisadora serão apresentados entre colchetes [].

APÊNDICE B – Quadro de legenda dos participantes das autoconfrontações

NOME	LEGENDA
Colaboradora	C:
Pesquisadora	P:

APÊNDICE C – Transcrição da autoconfrontação da 1ª aula do 4º ano realizada em 2014 –
duração: 00:15:39

- 1 ((vídeo))
2 **C:** Hoje foi calmo graças a Deus, eu tive tanto medo daquele menino
3 **P:** ((risos))
4 **C:** eu tive mulher
5 **P:** num fala não que eu também tive
6 **C:** aí quando foi de noite eu me acordava e me lembrava da cena que ele batia nos meninos,
7 isso foi no fim da aula, nesse final que eles se juntam pra sair, que chega irmão, chega num
8 sei quem
9 **P:** eu fiquei com tanto medo, quando tu disse quase que voltava pra casa
10 **C:** ((risos))
11 **P:** mulher eu tenho que ficar perto de tu pra/pra pegar a voz visse Clara? Me dá esse negócio
12 aqui pra eu colocar em cima /.../ ficar mais perto... acho que agora pega
13 **C:** ah tá, a voz daí ou a minha?
14 **P:** a voz tua ((risos)).. pronto, eu vou fazer assim olhe, eu vou começar, a: ... a mostrar e aí
15 vou parando e aí você [[vai falando
16 **C:** [[comentando, o que é que eu achei daquele pe/momento
17 **P:** do seu/do seu trabalho
18 **C:** da minha fala, né? Da minha ação
19 **P:** é
20 **C:** eu ainda tava com o cabelão aí ((risos))
21 ((vídeo))
22 **P:** tá ouvindo direito?
23 **C:** tô
24 ((vídeo))
25 **P:** pode falar Clara, o que/o que você achou
26 **C:** deixa eu lembrar... assim eu planejei essa aula, eu queria fazer uma conversa informal:, aí
27 queria fazer o retrospecto, né? Porque eles não tiveram o Dia do Estudante pra os pequenos, aí
28 eu não queria PAssar o Dia do Estudante, sem fa:lar, sem fazer alguma coisa que lembrasse
29 esse dia, essa data, aí eu fiz uma conver:sa, aí vê se alguns alunos tinham particiPAdo, e: que,
30 a gente ia estudar sobre a escola, e também, eu tava sentindo a necessidade de trabalhar, as
31 regras, né? Que eles tavam dando muito /.../ fugindo muito das regras da escola, porque eles

- 32 queriam tomar água toda ho::ra, não tinha assim, uma organização, aí eu voltei, né? ((risos))
 33 aí eu voltei, que eu tava retomando com [eles
 34 **P:** [era bom abrir a porta, né, Clara? Pode abrir já tá silêncio, né? A escola
 35 **C:** é ((abre a porta da sala))
 36 **P:** pra eles não verem/saberem que a gente tá aqui
 37 **C:** aí o objetivo dessa aula foi tudo isso, retomar:: essa data, Dia do Estudante, e: trabalhando
 38 essa necessidade das regras, na sala de aula, que são /.../ a turma /.../ alguns alunos tavam
 39 fugindo MUito desse/dessa questão da discipli:na na sala de aula, tavam sem entender assim,
 40 tavam meio perdidos, aí eu queria colocar as regras, e eles mesmo queriam criar as próprias
 41 regras, porque, eu acho assim, que a partir do momento que eles criassem, eles teriam
 42 consciência de respeitar aquela regra... acho que foi mais ou menos isso
 43 **P:** mas nessa aula eles tinham o que, as regras?
 44 **C:** [[o que
 45 **P:** [[tu tinha planejado
 46 **C:** tinha, isso, eles /.../ a gente ia começar com a escola, falar no geral, da escola e no final
 47 eles iam dizer o que era possível e o que não era possível na sa:la, o que era permitido e o que
 48 não era, e REalmente eles fizeram, né? Assim de acordo com a realidade deles, tudo que /.../
 49 por exemplo, eu reclamo muito na sala o que não pode, levo peço pra eles colocarem lá no
 50 papel, eles com seguiram atingir esse objetivo da aula, que era escrever, o que é permitido e o
 51 que não é permitido
 52 **P:** mas eles iam criar, ou essas regras já foram criadas antes?
 53 **C:** a gente tinha falado assim, num tinha ainda colocado no papel, né? Registrado, mas já
 54 faLava, sempre na aula tava falando repetindo, aí eles iam escrevendo, escrever mesmo,
 55 registrar
 56 ((vídeo))
 57 **C:** porque assim, quando eu /.../ a minha intenção de fazer essa REvisão /.../ porque a duas
 58 semanas a gente tava fazendo o quê? Só trabalho com poe:mas, leitura de poemas, ven:do a
 59 estrutura do poema, então eu, assim, eu no primeiro momento pensei que eles iam se
 60 confundir, não iam saber, fazer o texto descritivo, porque tavam ainda muito ligados no
 61 poema, aí eu fiz uma revisão, mostrei a estrutura dos poemas, e disse logo, né? O texto de
 62 hoje vai ser tudo diferente num vai ser como poema, aquela estrutura, aquela organização
 63 no/no papel, aí eu tive aquela preocupação de mostrar, né? Eu sei que ainda foi pouco porque
 64 assim, quando a gente tá estudando sobre produção textual, o aluno tem que ver vários
 65 modelos num é de escrita

66 **P:** humrum

67 **C:** ter contato com vários textos, pra poder você chegar na produção, então, foi muito rápido,
68 eu achei assim, depois que você entrega atividade que volta, aí vê que o aluno num conseguiu
69 aí você vai pensar, “por quê”?

70 **P:** hum

71 **C:** porque as condições não foram trabalhadas, então, fiz tudo numa Aula só::, num momento
72 só::, depois eu mesma me auto avaliei nesse sentido, como eu tinha trabalhado, muito poemas,
73 eles não poderiam até num: criar um poema, mas já tavam sabendo identificar, então acho que
74 foi muito rápido a mudança de um gênero pra outro, eu identifiquei assim, quando eu recebi
75 os textos, eu vi essa dificuldade, eles não tiveram assim, como: absorver assim, naquele
76 momen::to, naquela explicação, né? Por mais que eu tenha explicado, mas não chegou, não
77 atingiu o objetivo, do texto, aí você fica assim, meio preocupado, “Será que eu não tô
78 sabendo, explicar:, mostrar o que é que eu quero no meu aluno, ou é porque realmente eu não
79 tive, as condições”, né? Num segui aquela sequência, né? Acho que faltou, faltou muito ainda
80 pra eles chegarem no descritivo, é tanto que eu continuei agora com eles, todo o descritivo,
81 pra num mudar, de repente mudar pra outro gênero, é difícil pra eles, é isso que eu /.../ até aí
82 ((vídeo))

83 **C:** assim, nesse momento aí que eu comecei a colo/a:: falar sobre a sala, né? Fui colocando
84 adjetivos, é uma das dificuldades que eu vi muito nessa turma, porque ele não têm assim,
85 noção do que é /.../ não que eu vá nomear essas classes de palavras, substanti:vos, adjeti:vos,
86 mas eles nunca /.../ não é que eles nunca tenham escutado, ou visto, ou lido, mas eles não
87 tinham entendimento de nada, então eu me preocupei, logo que eu chegue:i, que eu vi assim,
88 que é uma turma que, pareciam que eles não tinham nenhuma organização pra nada, era tudo
89 solto as coisas, aí então umas das primeiras coisas que eu me preocupei foi, sempre tá
90 explicando pra eles e colocando, substanTIvos, adjeTIvos, pra eles terem uma noção, pra
91 quando chegar mais adiante tão sem ter nada, né? Praticamente, aí também quando eu vou
92 fazer qualquer atividade com texto, aí eu me preocupo de ver essa questão do/de organizar, de
93 organização do tex:to, de trazer exemplos, né?, porque é::, como eu trabalho já a [há] algum
94 tempo com produção textual, eu já tinha falado antes das condições, eu não posso chegar e
95 jogar “Vamo falar hoje sobre a escola” Então eu não tô dando nenhuma condição ao aluno de
96 desenvolver aquele tema, e se eu for trabalhando assim, passo a passo, dando cada aula, vai
97 ser um momento diferente, até::: chegar na produção, então uma das coisas que eu tô
98 percebendo aí, tô querendo chegar no resultado, muito rápido, numa aula só é impossível, eu
99 tenho que fazer a leitura, a compreensão, pra num assim, vamos dizer, duas três aulas, chegar

com a produção, vai ser um processo, né? Porque do jeito que eu tô fazendo, eu tô fazendo até assim, como se eu chegasse, e o aluno já tivesse pronto pra escrever e acabou, já me entregasse o resultado do trabalho dele, então é uma das coisas negativas que eu tô vendo aí, né? Que por mais que eu tenha me preocupado em ler, em mostrar texto, em explicar:: /.../ também eu senti isso na pele, o aluno dizer “Mas a senhora não explicou”, então quer dizer, o meu objetivo não /.../ a minha, fala num tá chegando ao meu aluno? Eu tô falando numa linguagem que ele não tá compreendendo:, porque por mais que eu explique /.../ tem uma atividade que eu expliquei três vezes, aí quando termina “O que é que é pra fazer?”, né? Hoje também aconteceu num foi? Na aula, então, mais de um aluno disse isso, mesmo que seja uma minoria, mas você se preocupa, ou um ou dois alunos, mas você não tá chegando, eu tô fazendo um esforço lá na frente, eu tô tentando, tô mostrando, aí quando você chega mais próximo, do seu aluno /.../ eu tô entendendo assim que no geral eu não tô atingindo:, aí quando eu vou no individual de mesa em mesa, de grupo em grupo, eles conseguem, então isso eu acho que é uma prática, que tá faltando pra mim, né? Me aproximar mais do aluno, e:: procurar saber qual a dificuldade dele, o que foi que ele não entendeu, até ele chegar e dizer assim pra mim “Olha professora, a senhora quer isso, né?” como um menino chegou hoje “A senhora num quer que a gente olhe aqui:, vá olhando a figura , vai transformando a cena/a cena em texto?” então eu percebi isso, quando eu fui no/no atendimento individual, de um por um nos grupos, né? Então eu vejo, né? Que o entendimento que eles têm hoje, é diferente do que eu quero passar, que ele entenda isso e ele entendeu de outra forma, né?

P: de outro jeito

C: a gente acha que o aluno vai entender como a gente quer, mas não, têm as diferenças, tem o aluno que é mais lento, e têm aqueles alunos que eu não atingi ainda, que sabe, com o passar das aulas eu tô vendo que eles não tão atingindo a atividade, não tão conseguindo, não porque não queira, né? Que têm alunos muito dispersos também, eles têm Outros interesses que você acha que o aluno, tá ali interessado naquilo específico só que você tá mostrando, mas se tiver um jogo, uma Educação Física, então a tendência deles é fugir da sala de aula, tô vendo assim, num sei se eu tô ((risos)) exagerando, mas:

((vídeo))

C: aí foi quando eu comecei a explicar::, o que eu realmente queria, né? A atividade, foi no momento da produção, aí quando a gente vê assim, vê que é muito rápido, é pouca informação, que eles teriam que ter mais /.../ assim, até: se eles tivessem, como seguir um roteiro seria melhor, porque, quando ele pega aquele papel com aquele monte de linha ele te preocupa muito “Quantas linhas?” “Posso fazer cinco linhas?”, se preocupam com a

134 quantidade, então assim se eu tivesse feito um texto com eles, eu fiz oral, mas como eu queria
 135 escrito, então ia ser diferente, porque a produção oral é uma coisa, na escrita já têm outras
 136 regras, eu acho que faltou assim, eles terem mais contato com outros textos descritivos, né?
 137 Eles mesmo, sem ser somente o oral, só falando, porque se ele tivesse em mãos, ele teria
 138 como absorver mais essa/essa estrutura, eu acho que faltou... porque foi também pouco
 139 tempo, né? Como eu disse, foi tudo numa aula só, então eu já vi que num /.../ pelo que eu tô
 140 vendo não dá certo, você trabalhar leitura, produção, tudo numa aula só, tem que ser, um
 141 passo a passo, né? Uma sequência didática, né? Trabalhada... também o momento assim /.../
 142 no segundo horário também tem aquela questão, que eles vêm mais agitados, no primeiro
 143 horário eu acho que é mais produtivo, pra eles escreverem, fazer a produção escrita, no
 144 segundo, eu já vi que eles não vêm com tanta /.../ num vêm mais com aquela disposição, já
 145 têm brinCAdo, já têm se canSAdo, eu acho que num fica muito viável não segundo horário,
 146 até... que eu percebi mais foi isso né? Esse contexto aí

147 **P:** hum

148 ((vídeo))

149 **P:** neste momento

150 **C:** eu acho que nesse primeiro momento, eles ficaram muito /.../ foi algo novo, né? Porque
 151 quando /.../ tem até um ditado que diz “Temesse o que é desconhecido”, era tudo muito /.../
 152 eles nunca tinham sido filmados antes, ficaram mais à vontade, nesse dia eles ficaram muito
 153 quietos, né? Mas não era o normal deles, só: lá no final que eles, já tinham se acostumado
 154 mais, já começaram a se levantar, né? E:: geralmente é assim, tem um momento de calma
 155 na sala, que eles tão mais envolvidos na atividade, e tem quando vai chegando mais perto do
 156 finalzinho que eles vão se agitan:do, então aí eles ainda tavam calmos, eu acho que assim:, a
 157 gente não conseguiu /.../ mesmo que a gente não tenha conseguido atingir, o objetivo da
 158 escrita em si do texto, mas pelo menos essa parte aí que eles absorveram alguma coisa, só não
 159 souberam passar ainda pra o papel porque ainda era cedo, né? Alguns alunos também, eu
 160 ainda continuei a reclamar, que tem aluno que eu fico só chamando, né? Barulho sempre tem,
 161 uma coisa ou outra, eu acho que /.../ e aí eles já tavam tentando, pelo menos já tavam assim,
 162 desenvolvem:do, a atividade, quando eu fui avaliar no escrito, eles desenvolveram muita coisa,
 163 principalmente naqueles, que não eram o texto em si, eram as regras, eles conseguiram
 164 melhor do que o texto descritivo, eu acho que porque as regras já é algo que já faz parte da
 165 realidade deles, né? E o texto descritivo, descrever a escola foi mais difícil, conseguiram
 166 menos, algumas atividades eu consegui ainda colocar no *blog*, eu acho que seis alunos
 167 conseguiram fazer /.../ seguir mais ou menos o descritivo, o restante não, teve uns quatro

168 alunos que não conseguiram, fizeram outro tipo de texto, então quando não contemplava o
169 gênero pedido que era o descritivo, eu não coloquei lá, né? Porque lá no *blog* ele pede bem
170 detalhado que tipo de atividade é, então poderia postar uma atividade que não tava: é,
171 contemplando o gênero descritivo, né?

172 **P:** a turma tem um *blog*?

173 **C:** a gente criou um *blog*, pra /.../ só pra essas atividades de produção textual, então todos os
174 alunos, eles têm acesso ao *blog*, alguns não têm internet em casa, num tem computador,
175 então a gente faz um momento aqui no laboratório da escola, mas assim uma boa parte da
176 turma tem, computador em casa e interage nesses momentos, a gente ainda não fez uma
177 interação assim:, como é que eu posso dizer:, em tempo real, né? Eu no meu computador e
178 eles lá, mas a gente sempre faz aqui na escola, e eles tão postando, tão se sentindo importante,
179 né? Ver o texto dele lá divulgado, e aquela /.../ todo mundo quer postar seu texto e:, muitos
180 alunos já, não todos ainda não consegui com todos não, mas assim, os que mais se
181 interessaram, e demonstraram interesse tá lá o textinho publicado, né? E alguns alunos eles
182 preferem /.../ têm outras atividades eles preferem participar de outras atividades diferentes, se
183 no momento tiver como eles participarem de futebol:, alguma coisa na escola, eles preferem
184 do que ficar no laboratório, né? E já têm aqueles que brigam pra ficar aqui no laboratório, mas
185 assim, por ser um trabalho que a gente tá começando agora, eu não tinha desenvolvido ainda
186 eu tô achando que tá surtindo efeito, porque a gente já tá produzindo num é? Desde:::, a gente
187 já produziu sobre o Dia dos Pais, sobre o Dia do Estudante, sobre Poemas, o que foi mais, eles
188 se apresentaram, cada um criou seu perfilzinho lá no *blog*, eu acho que já, assim a gente já
189 conseguiu muita coisa, pra ser um trabalho pioneiro, tá começando agora, acho que tá sendo
190 válido esse trabalho

APÊNDICE D – Transcrição da autoconfrontação da 2ª aula do 4º ano realizada em 2014 –
duração 00:09:23

1 ((vídeo))

2 **C:** aí foi o seguinte, eu comecei a leiTura, como a gente tava trabalhando lendas, aí eu trouxe
3 essa lenda do Curupira, porque na semana anterior, a gente já tinha feito, eu até já disse no
4 início a apresentação do personagem, e como eles gostam muito de pintar:, de pintura, de
5 colocar no mural, então eu já fiz pensado nisso, eu já trouxe esse personagem, porque eu sabia
6 que ia ser interessante pra eles, que a história era bem motivadora, que a gente já tinha lido,
7 né? O tex:to, e fizemos a pintura, pra conhecer o personagem, aí esse momento como eu
8 disse, foi só:, uma introdução, foi uma motivação pra entrar, no que realmente eu queria, que
9 era a produção textual do: texto descritivo, aí no caso eu até falei, enfatizei, que em
10 determinado momento lá do::/do texto, ia ter o parágrafo que era só a descrição: do
11 personagem, então quando eles fossem escrever: a preocupação maior deles era descrever o
12 personagem, e dizer como ele era, as características e não /.../ assim, não tinha tanta
13 importância em contar uma história longa, mas que eles fizessem a descrição, era o objetivo
14 maior, também eu tava colocando essa atividade, pra reforçar o conceito de adjetivos, né?
15 Que eles tavam muito perdidos assim, num sabiam diferenciar o que era substanti:vo do
16 adjeti:vo, aí eu fui colocando coisas, textos pra eles, que eles na prática, no fazer deles, eles
17 fossem é:::, fixando esses conte/conceitos, né? De/de adjetivos, porque eu tinha trabalhado
18 também na anterior, sobre a esco:la, caracterizando a escola, o espaço físico da escola, aí eu
19 retomei reforçando esses conceitos, com a descrição do Curupira, pronto acho que foi isso

20 ((vídeo))

21 **P:** como é o comportamento da turma

22 **C:** esse momento aí quando a gente vai entregar o material, é o momento que surgem mais
23 dúvidas, porque quando você tá explicando /.../ até as vezes eu, como é que eu posso dizer:, o
24 aluno quer perguntar, eu as vezes não deixo ele perguntar, porque se eu for explicar e
25 responder ao mesmo tempo, aí fica mais difícil, então eu acho melhor assim, eu explicar tudo,
26 e se ele não entendeu eu posso até repetir, mas quando eu vou individualmente pra cada um,
27 aí surgem, cada um vai tendo uma dúvida diferente, aí nesse momento aí, eu acho que ele é
28 assim, bem interessante PRA orientação mesmo, individual, né? Se eles tiverem dúvidas eu
29 vou orientando pelo grupo, geralmente eu trabalho mais em grupo, porque assim, um vai
30 interegindo, vai ajudando o outro, as vezes no desenho é melhor:, então eles vão trocando
31 essas habilidades, né?

32 **P:** hum

33 **C:** e essa parte aí é bem interessante da aula, como eu tô dizendo, porque... é quando eu vou
34 ver de fato, quem está produzindo, quem realmente entendeu o objetivo, e: até chegar o final
35 da aula, a gente vai fazer aquela avaliação, “Será que eu atingi o meu objetivo?”, “Os alunos
36 escreveram o texto descritivo, ou não?”

37 ((vídeo))

38 **C:** pronto, aí nesse momento aí que eu fui explicar, né? Pra eles fazerem a produção, eu me::
39 avaliei aí assim, como se eu tivesse ainda tensa, né? Como se /.../ porque assim, houve muita
40 interferência, barulho, criança se levantou:, então como a gente sabe que tá sendo avaliado,
41 querendo ou não, vai ser, né, vai ser uma auto avaliação, então a gente quer que fique perfeito,
42 que todo mundo arrumadi:nho, boniti:nho, sem barulho, mas a gente sabe que é impossível,
43 né? Eu me percebi assim, eu tive dificuldade, eu tive que:: várias vezes chamar a atenção de
44 alguns alunos, né? E:: o que dificulta também o entendimento, porque quando eles param que
45 se concentram, que:: eu fico sozinha falando então eu acho mais/mais interessante, aí quando
46 fica eu falo uma coisa, eles falam outra e eu reclamo, aí eu achei difícil esse momento de
47 concentração deles pra entender, porque justamente esse momento de concentração deles, é o
48 que vai, ajudar, é o que vai orientar eles a fazerem a atividade, então quando você termina que
49 entrega, aí já vem a pergunta “O que é pra fazer?”, “Pode copiar?”, então tudo que você já
50 tinha explicado na:tes, tem aluno que diz que você nem explicou ainda a atividade

51 **P:** uma coisa que eu percebi é que toda vez que tu pede pra eles escreverem um texto, eles
52 perguntam “É pra copiar?”

53 **C:** é

54 **P:** eles estão muito:::

55 **C:** eles ainda tão muito é assim, precisos a cópia, ele não despertaram ainda pra ser autor, aí
56 hoje na aula, teve uma aluna que disse assim “Eu posso colocar a narradora” quer dizer ela
57 entendeu, ainda bem que ela fixou esse conceito, que a narradora é que tá contando a história,
58 eu disse “Pode colocar, você num escreveu a história?” então alguém disse “é narrador ou é
59 autor?” eu disse “É a mesma co:isa, você tá escreven:do, você tá narrando, se as palavras são
60 suas, você é autor”, aí eu acho que foi/foi bem interessante essa/essa apresentação assim, por
61 ter sido a primeira vez que eles /.../ alguns, né? Que pode /.../ eu não sei /.../ que eles fixaram
62 bem o que é narrador e:: também a narrativa, quem tá contando a história... e a maioria da
63 turma, eu acho que o mais interessante disso aí, é que a maiori:a chegou com essa atividade
64 pronta, até uns que tinham mais dificuldades, né? Como tem um aluno que ele nunca faz uma
65 atividade, é muito raro, hoje ele fez, embora que ele tenha feito com um colega, mesmo que

66 ele tenha copiado, não tenha sido totalmente dele, mas só assim a ação dele fazer, dele
 67 participar ali do grupo, já foi positivo, né? Eu entendi assim esse momento

68 ((vídeo))

69 **P:** nessa situação

70 **C:** nesse momento aí eu me senti, assim, a gente se sente perdida, você tem que [[assim

71 **P:** [[o que foi que aconteceu nesse momento?

72 **C:** eu lembro /.../ eu não lembro bem que foi o aluno, né? Nem /.../ que eu não sei se foi uma
 73 pintura, que ele tava estressando muito, brincando, brincando e/e atrapalhando, atrapalhando,
 74 eu reclamei várias vezes e não teve jeito, então eu peguei o papel dele e guardei ((fala
 75 sorrindo)) e disse que não ia mais dar pra ele, joguei fora “Pronto, você não vai mais pintar”
 76 então, depois:: eu me auto avaliei, eu achei que foi radical, Apesar de que, tem um momento
 77 que o professor perde mesmo: assim a paciência, como eu falei, né? Porque é uma turma
 78 grande: com muitos alunos, não é uma situação só, são vários, conflitos, você tá reclamando
 79 aqui, aí lá trás já tem outro que tá em pé, que tá correndo, e eles, se aproveitam:, quando eles
 80 veem um fazendo alguma coisa errada, eles querem todos fazer, só assim, poucos alunos que
 81 são assim muito bem comportados que você não reclama nenhum vez, então eu fico fazendo
 82 sempre essa comparação “Olhe, tem aluno que eu não reclamo nenhuma vez, e tem aluno que
 83 eu reclamo várias vezes” então esses alunos que estão sendo reclamados eu até falo “Vou
 84 chamar os pais”, “Vou colocar o nome no quadro”, então foi um momento aí de muito
 85 conflito, que eu me vi /.../ que eu perdi o controle realmente da situação, porque /.../ e a gente
 86 quer fazer uma coisa bem feita, organizada, quando a gente vê que não tá sendo, que não tá
 87 conseguindo, então eu fico triste, eu fico tensa, eu fico nervosa realmente, até eles dizem
 88 “Não, professora”, eles colocaram até no texto “Minha professora ela é /.../ as vezes ela é
 89 brava”, porque têm momentos que eles só atende se você for muito rigoroso

90 **P:** hamram

91 **C:** se você falar man::so:, cal:mo, então eles não atendem você, ou você toma uma atitude
 92 assim, até::: radical, ou então você não consegue mais controlar, entendeu? Então nesse
 93 momento eu fiquei nervosa, eu perdi, o controle, e eu tive que fazer isso, embora que depois
 94 me avaliando eu sei que eu errei também, né? Mas o professor também tem momentos que ele
 95 sai, realmente ele não tem condições de ficar o tempo todo certinho, né? Foi isso, eu me auto
 96 avaliei assim, que eu errei realmente ((risos)) mas que era preciso aquela atitude pra ver se
 97 parava, né? Foi ((risos)) aiai

98 ((vídeo))

99 C: é bem mais difícil assim, quando eles voltam do intervalo, eles vêm muito agitados, então
100 eles demoram pra sentar, demoram pra se concentrar no que você, tá fazendo, você diz o que
101 é a disciplina aí começa um pergunta, outro pergunta, os que são mais atenciosos eles já
102 sabem o que é, até mesmo porque ele vê o livro, e:: aqueles que são assim meio fora de:: /.../
103 que demo:ram pra entender as coisas, pra /.../ têm menos atenção, aí fica aquele pergunta,
104 pergunta, me atrapalha, então a gente sente dificuldade, até pra:, você tá escrevendo e dizendo
105 “Não faz pergunta agora”, mas eles insistem em perguntar, então esse momento aí, até eles
106 acalmarem e dizer assim “Estão na aula de verdade” demora um pouco, é difícil, é um
107 momento /.../ essa vo::lta, essa acolhida da volta é mais difícil, já quando eles chegam não,
108 então que eu acho que as atividades MAis produtivas... é quando /.../ ou no finalzinho, quando
109 vai chegando aquela calma, ou, no início da au:la, porque nessa volta do intervalo é mais
110 complicado e você não pode parar, né? Porque têm os conteú:dos, aí você tem que avançar:,
111 num vai ficar /.../ fazer uma atividade que eles não vão produzir, tem que/tem que ter a
112 produção, então é difícil esse momento, realmente é mais difícil de concentrar

APÊNDICE E – Transcrição da autoconfrontação da 3ª aula do 4º ano realizada em 2014 –
duração 00:08:27

1 ((vídeo))

2 **C:** aí eu pensei assim, co:mo a história em quadri:nhos ela é um pouco lon:ga, que são: como
3 se fosse quatro histórias em uma, aí eu pensei justamente em dividir, pra facilitar pra eles,
4 como eles ainda não têm o abito ainda de escrever:: assim espontaneamen::te, num é nem
5 espontaneamente é::... com fluência, né? Fluentemente, eles não têm esse habito, eu pensei
6 em dividir pra facilitar:, aí eu tive a ideia de ir por fila, né? E foi assim muito bom, eu gostei,
7 foi muito criativo, porque juntou, como a gente tava trabalhando folclore, então todas as
8 fileiras, é: juntaram numa só, e era /.../ a história ficava curtinha, né? Uma página du:as, aí
9 facilitou pra eles, também ainda tava no momento /.../ eles ainda tava agitados ainda, aí depois
10 já no final, né? Que eu fui repetindo, repetindo, colocando ali a instrução no quadro, aí eu /.../
11 eles foram acalmando e conseguiram fazer, também já era quase no finalzinho da aula, aí a
12 gente veio aqui pra o laboratório, alguns conseguiram fazer, nem todos conseguiram, é::
13 organizar a tarefa, né? Porque eu acho que de seis alunos, eu acho que só uns dois ou três
14 ficaram, que, ainda não postaram seus textos, então, um dos objetivos do *blog* é justamente
15 esse, é não atrasar as atividades, o *blog*, como ele é:/é: rápido, que você vai fazendo na hora e
16 vai e já vai colocando/ já vai postando, então no momento a gente não dispõe desse recurso,
17 que era internet, a gente teve esse problema, aí um dos problemas que a gente teve que conta,
18 é que nem sempre agente tem dado a internet pra todos, aí eles levam pra casa, aí quando
19 levam atividade pra casa, já:/já nem sempre cumprem, né? As primeiras foi mais fácil, eles
20 tavam mais empolgados, era aquela novidade, já eu senti essa diferença aí eu senti essa
21 dificuldade que nem todos os alunos cumpriram a atividade, mesmo que ele tenha feito aqui,
22 mas ele não levou pra casa, não/não deu retorno dessa atividade, né? Ainda falta aluno que
23 não cumpriu, também não sei se é porque foi muito /.../ foi um pouco tumultuada essa aula,
24 ela não teve aquela, né?

25 ((vídeo))

26 **P:** no grupo, como a turma tá?

27 **C:** nesse momento aí foi bem tumultuado, né? Como a gente pode ver, eu tava tentando
28 explicar, já tinha explicado, no geral no grupão, aí depois eu fui atender, o individual nos
29 grupos, né? Mas assim tinha muito barulho, muita criança em pé, eles não tinham se
30 concentrado ainda, é mudando /.../ é porque como a gente forma grupos aí tem que mudar de
31 lugar, alguns tavam resistentes a sair do lugar, ou::/ou a dividir o livro com o colega, eles

32 ainda tem esse problema de não trazer o livro certo, né? Por mais que você tenha o horário lá
 33 fixo, mas sempre alguém esquece o Livro, aí tem aquela dificuldade de:: formar o grupo,
 34 então realmente aí tava bem tumultuada a aula, tava um estresse, aí depois teve a calma, né?
 35 Foi quando eles conseguiram, mas: foi/foi difícil esse momento, que quando você vê
 36 muito barulho, a tendência é você se preocupar, que não tá alcançando, né? Quando vê, que
 37 você vê que eles tão sentados, que eles atenciosos, presos em alguma coisa, ao material que
 38 foi/foi passado, você fica mais tranquila e vai, as coisas vão acontecendo, então esse momento
 39 foi muito tumultuado, muito barulho, arrastaram cadeiras, mas/mas deu pra sair, depois a
 40 gente vai ver

41 ((vídeo))

42 **P:** esse momento do laboratório?

43 **C:** esse momento do laboratório que a gente tá encontrando mais dificuldade, é assim porque
 44 nem todas as máquinas estão disponíveis, têm umas que tão com problema, têm umas que
 45 tão faltando o *mouse*, tá incompleto, então são muitas crianças, então formando grupos de no
 46 máximo de /.../ começou com dez, mas aí eu vi que não dava certo, mas mesmo assim eu
 47 colocan::do em dupla, mesmo assim o tempo é muito pouco, que a gente tem pouco mais de
 48 uma hora, acho que tem uma hora pra ficar aqui, [[então pra

49 **P:** [[eles gostam de trabalhar em grupo no computador?

50 **C:** eles /.../ não, fica uma disputa muito grande, porque como é uma coisa que ele não tem,
 51 mesmo que ele tenha em casa, mas eles têm assim um acesso bem restrito, porque os pais
 52 ainda controlam, pelo que eu pude apurar da conversa eu tive com os pais, alguns pais eles
 53 num/eles ainda não liberam o computador totalmente, por exemplo, eles tão entrando no
 54 *facebook* da mãe então, é um momento que eles querem um:ito vim pra cá, só que no início,
 55 mesmo que tenham sido conscientizados, eles acham que vêm jogar, o objetivo deles é jogar,
 56 brincar... é desenhar, e eles não veem assim, como se fosse uma atividade, da sala de aula, que
 57 a gente já vem consciente de que vem pra cá, porque vai digitar os textos e a gente vai
 58 publicar, aí nesse momento a gente viu a dificuldade assim, o laboratório, tinha algumas
 59 coisas que não tavam /.../ assim, como se fosse um depósito, jogado, algumas coisas que não é
 60 daqui tavam aqui, precisam pedir ajuda, pra dar uma arrumada geral, né? Tirar essas coisas a
 61 mais que tinham, e a dificuldade maior é essa, porque não tem um computador disponível pra
 62 cada aluno, aí quando forma um grupo, aí tem a questão do tempo também::, então eu vou ter
 63 que ver uma outra maneira de organizar assim, cada pessoa ficar individual, porque se não a
 64 gente vai se atrasar muito, cada aula a gente tá/num tá conseguindo digitar os textos todo, aí
 65 eles leva pra casa, tem a dificuldade e eu num tô, entendeu?

66 ((vídeo))

67 **C:** então aqui no laboratório, a gente cita algumas dificuldades, né? Por exemplo, quando a
68 gente chega aí todo mundo que pegar um computador, é aquela/aquele tumulto, então que já
69 /.../ a gente já salvou em uma pastinha os trabalhos deles, então eles já ficam no computador
70 certo, e quando não dá certo mesmo, que computador as vezes dá problema, tem que trocar, aí
71 a gente salva novamente em outro computador, mas aí nessa aula teve alguns problemas com
72 algumas crianças, chamar atenção porque, o laboratório ele não tava funcionando, ele tá
73 funcionando exclusivamente pra essa turma, realizar esse trabalho, né? Apesar das
74 dificuldades a gente tá tentando, fazer esse trabalho, então algumas /.../ chamar a atenção de
75 algumas crianças, que acabou que ele entram, querem participar de todo jeito e não pode,
76 porque aí vai atrapalhar/vai atrapalhar os outros trabalhos, é: teve criança que, nesse dia não
77 teve como fazer o trabalho aqui porque, não tinha computador disponível pra todos, também
78 não deu tempo, aí mais uma vez aquela dificuldade de levar o trabalho pra casa, porque aqui
79 não teve condições de realizar, é: algumas crianças desenvolveram bem, até conseguiram a
80 atividade na/no laboratório mesmo, eu fui na medida do possível, fui orientando, dando
81 algumas dicas, e:: aquelas crianças que são é:: mais ágeis, né? Têm mais habilidade em
82 escrever, já têm um certo domínio do computador, então conseguiram fazer, as demais
83 ficaram assim, um pouco frustradas, mas é: a gente fez a atividade pra casa e a gente ainda vai
84 ver o resultado na próxima aula ainda

85 **P:** e o seu trabalho como professora, diante dessas limitações?

86 **C:** é:, a gente fica preocupada assim:, a cada aula é um desafio diferente, né? Então sempre
87 que termina a aula eu vou observar, o que é que eu consegui atingir, o que eu preciso
88 melhorar, né? É difícil, não é fácil, porque as condições de trabalho, ainda não são aquelas,
89 né? Ideais, mas a gente tem que trabalhar com o que tem, procurar vencer, então cada aula eu
90 acho que tá sendo um desafio diferente que eu tô procurando ir vencendo essas dificuldades,
91 também tem a ajuda de algumas pessoas que se disponibilizam, alguns funcionários, que vêm,
92 organizam a sala, porque, muitas vezes é: aqui, tem o pessoal que guarda algum material:, aí
93 vai ter que recolher, retirar, né? Pra dar mais espaço, mas até agora eu tenho contato com a
94 compreensão e colaboração de todos nesse sentido, quando eu preciso, peço ajuda a alguém
95 sempre, eu sempre tô recebendo uma resposta positiva em relação a isso, então tá havendo
96 esse companheirismo, essa parceria, das pessoas que trabalham aqui, com a professora e os
97 alunos que tão usando esse laboratório

APÊNDICE F – Transcrição da autoconfrontação da 4ª aula do 4º ano realizada em 2014 –
duração 00:09:55

1 ((vídeo))

2 **P:** pronto pode falar

3 **C:** é nesse momento inicial da aula, que é onde a gente vai explicar a atividade, vai mostrando
4 no livro, vai colocando algumas informações no quadro, e: a gente vê que de vez em quando,
5 eu me perturbo um pouco, porque têm alunos que ficam falan:do, atrapalhan:do, aqueles que
6 tão prestando atenção, eles vão entendem:do o que você pediu e justamente esses que ficam
7 atrapalhando, conversando, depois eles vão sentir muita dificuldade pra fazer a atividade, aí
8 eu/você perde mais tempo, porque você explica naquele momento, e depois tem que explicar
9 TUDO de novo, porque alguns alunos atrapalham muito, então eu já faço esse/essa dinâmica
10 de tá anotando, porque quando você vai anotando, eles vão /.../ se tiver alguma dúvida pode
11 olhar no quadro, pra ver, pra tirar a dúvida, né? O que ele /.../ o que realmente vai pedir na
12 atividade, aí eu fico assim nesse passo a passo, esse início, essa conversa, que demora pra eles
13 se concentrarem, vez por outra, tem quem tá chamando atenção, né? É porque esse momento
14 é um pouquinho difícil, depois que eles se envolvem na atividade, aí vai se tornando mais
15 fácil, mas aí você sente aquela dificuldade chamar, de /.../ o aluno a atenção, pra ele realmente
16 entender o que você tá pedindo

17 ((vídeo))

18 **C:** nesse momento aí eu já percebi que eles estão mais concentrados, assim eu vou fazendo as
19 perguntas, aí como eu tô mostrando as imagens, eles têm o/o livro, eles tão mais é::
20 respondendo mais o que eu pergunto, né? Esse momento aí já foi melhor, você já consegue
21 ver a participação deles, eles vão respondendo, o que eu vou perguntando, e já tão mais
22 pre:sos na atividade, eles não tão mais soltos, por exemplo, logo quando você chega pra
23 concentrar é mais difícil, aí eles vão participando um vai incentivando o outro, e você
24 também, né? Agora alguns momentos assim, eu me percebo, um pouco irritada assim, por que
25 eu fico reclamando muito, talvez até atrapalhe, não que eu não possa /.../ que eu vá deixar que
26 eles/eu não posso deixar que eles tomem conta da sala, como se diz, mas eu acho que eu tenho
27 que /.../ uma coisa que eu percebo é que eu reclamo muito na aula, acho que teria que ter
28 assim, um momento de para um pouco, antes de iniciar, já dizer a eles como vai ser, pra no
29 momento da aula eu não reclamar tanto, embora que a gente sabe que têm algumas crianças
30 que a gente sabe que são muito inquietas, elas não conseguem de jeito nenhum se concentrar
31 na aula, elas vão fazer de tudo pra atrapalhar, mas aí como eu já tenho no tex:to, já tô

32 mostrando as figuras do texto, eu já percebo que eles tão é::, mais inte/interagindo melhor,
 33 né? Com o texto, com as palavras, com as imagens, então nesse momento já tá melhor a
 34 aula, acho que foi melhor do que o iníciozinho, já tá tendo uma evolução da participação deles
 35 ((vídeo))

36 **C:** pronto? Aí eu já tava explicando a atividade, né? Que eles iam fazer, que era uma
 37 produção, a partir de uma produção que já estava feita, eles iam fazer uma segunda versão do
 38 texto, com as palavras dele, mudando a partir do título, né? E eles assim, como a gente tá
 39 começando, ainda têm muita dificuldade, eles perguntam muito, as vezes eles querem fazer
 40 igual, tem criança que recebe e copia praticamente, aí você tem que tá sempre trabalhando
 41 isso, porque o narrador, o autor, ele tem que ter suas próprias palavras, ele não pode repetir
 42 aquilo que já tá feito, aí eu fiz o seguinte além de/da/do livro, eu apresentei outra versão, pra
 43 ir ajudando eles, e mostrando como eles iam fazer

44 **P:** humrum

45 **C:** mas ainda assim, eles têm muita dificuldade de fazer essas atividades, e eu vejo que eu vou
 46 ter que trabalhar ainda muito e trazer assim outros exemplos, porque se eu fizer só dizer, vai
 47 ser muito, como é que eu posso dizer, vai ser pouco, né? Eles têm que ler mais sobre aquilo
 48 que eles vão escrever, até porque isso é uma das condições, num é? Nenhuma pessoa, nenhum
 49 aluno ou autor pode é escrever bem se ele não tiver o que escrever, então eu acho que tá
 50 restrito demais ainda assim, como a gente tá começando, eu tô conhecendo ainda a turma, eu
 51 tô começando com eles agora esse semestre, então uma das dificuldades que eu tô vendo é
 52 essa, que eles ainda têm dificuldades demais de:: escrever com suas próprias palavras, não
 53 têm aquele domínio da escrita, né? Que assim, que eles sejam criativos, então uma das
 54 dificuldades que eu tenho é essa, mas que a gente tá procurando aos poucos ir mudando, né,
 55 vamos ver, com a continuidade do trabalho de produção, o que é que agente pode melhorar:
 56 ainda

57 **P:** humrum

58 ((vídeo))

59 **C:** ((sorri)) pronto? É, ((risos)) eu tô percebendo mesmo assim, que::, eu acho que eu tô muito
 60 preocupada, num sei, alguma coisa ainda tá me preocupando, tá me deixando ainda tensa
 61 ainda nas aulas, eu num sei se é expressar melhor, explicar melhor, eles tão tendo dificuldade
 62 de me entender, né? Que eles ficam o tempo todo, “E o que é isso, e o que é isso?”, como se
 63 eu não tivesse explicado, eu acho assim que eu tô repetindo muito, como eu fico repetindo,
 64 repetindo, talvez eu não estou sabendo assim, organizar:: passar esse conteúdo, por pra gente,
 65 a gente acha que é simples, mas pra eles tudo é novo, né? Eles não têm esse hábito de escrever

66 ainda, a pesar de tá no segundo semestre, mas tá começando esse trabalho de produção agora,
 67 então TUdo, pra eles é novo, e aquilo que é novo a gente demora um pouquinho pra se
 68 adaptar, principalmente criança, então assim em outro momento eu também acho que eu
 69 repetido demais as coisas, fico repetindo, num sei eu acho que tem que ter /.../ vou ter que
 70 mudar aí essa pauta de explicação:o ou num sei, eu ainda vou ver, a partir do que eu tô
 71 observando agora, eu vou tentar fazer uma mudança, porque as aulas que a gente já TEve
 72 foram sempre dessa maneira, explicando, reexplicando, e eles com dificuldade, ainda teve,
 73 algumas crianças que ficam fazendo muito barulho, né? Atrapalha, e têm momentos que você,
 74 né? Têm momentos que até ignora, às vezes eles tão falando, que eles tão atrapalhando tanto,
 75 que eu passo direto em tudo, talvez seja o momento de parar, eu sei que vai quebrar, quando
 76 eu parar pra atender eles, vai quebrar, mas eu num posso passar direto pelo que eu tô vendo,
 77 tem um menino que repete várias vezes que tem alguém jogando bolinha de pa:pel::, eu acho
 78 que eu ele repete umas três vezes, e eu vou atropelan:do, vou passando, né? Porque é como se
 79 pra mim, esse conteúdo ele tem que ser pensado, e essa num é /.../eu não quero que seja a
 80 minha prática, né? Conteúdo, quantidade, e sim que seja pouco mais que tenha qualidade, né?
 81 Acho que foi isso que eu consegui ver nessas cenas, nessa explanação que fiz aí, tô muito
 82 preocupada ainda em atingir o conteúdo, passar conceitos, de narrativa, narrador e eles o
 83 tempo todo nem /.../ parecem que tô sozinha falando, num é?

84 ((vídeo))

85 **C:** pronto, aí eles já tão mais assim, já passou aquele momento que eu já explique:i, aí eles já
 86 sabem o que é pra fazer, mas ainda você percebe que, tão um pouco dispersos, né? Assim tem
 87 gente que já se levantou, já saiu do grupo, eles não tão mais presos, a aula em si, a explicação
 88 que eu tô passando, então é aquele momento em que CAda um vai dar um resposta ao que
 89 eles realmente entenderam ou não, aqueles que entenderam, que tavam o tempo todinho
 90 prestando atenção, eles já estão mais quietos fazendo a atividade, e aqueles outros que já estão
 91 dispersos, que não conseguiram ainda /.../ que eu não consegui atingir ainda esses aí ainda

92 **P:** e o que você faz pra atingir?

93 **C:** aí quando, eu vejo, eu percebe o que ele estão muito dispersos, peço pra todo mundo se
 94 acalmar, silenciar, aí fica mais de um chamando, então aí eu vou, de um por um, é como eu
 95 vou tentando /.../ vou conseguindo organizar o que cada um vai fazer, ou pouco ou muito, ou
 96 completo ou não, mas eu acho que todos participam, né? A sua maneira, mas tem que ter
 97 esse/esse momento de chegar junto deles num é? Porque eles no geral num dá pra atingir
 98 todos, mas no individual você consegue melhor, só aqueles que realmente não conseguiram,
 99 não conseguem de jeito nenhum, tem muita dificuldade de escrita, aí fica perdido, né? Nesse

100 momento, mas eu acho que da pra atingir a maior parte dos alunos eu acho que dá... uma boa
101 parte, né?

102 **P:** pra o trabalho dar certo, né?

103 **C:** é, eu vejo que eu consigo atingir, então quando você vê que fez um trabalho por mais
104 difícil que seja que tenha muita complicação assim, interferência, mas que você vê o resultado
105 ali no escrito que eles vêm lhe mostrar, então já é uma grande/um grande avanço, eu entendo
106 assim, a partir do que você vê no concreto, o texto que ele escreveu com dificulDAde, com
107 ajuda, mas ele escreveu, ele produziu algo, então eu acho que o trabalho deu certo

108 **P:** humrum

APÊNDICE G – Transcrição da autoconfrontação da 5ª aula do 4º ano realizada em 2014 –
duração 00:26:23

- 1 ((vídeo))
- 2 **P:** pronto... pronto eu quero que você pense, comente sobre essa sua proposta, esse seu
- 3 trabalho, a proposta que você planejou, o que deu certo, o que não deu
- 4 **C:** hum
- 5 **P:** eu quero que você comente sobre este momento que você viu certo?
- 6 **C:** certo, pronto esse momento /.../ quando eu trouxe esse jornal aí, pra trabalhar com eles eu,
- 7 eu quis fazer um resgate de um trabalho, que a gente fez aqui na escola, com escrita, né? O
- 8 jornal escolar, e até o nome do *blog*, do trabalho atual que a gente tá fazendo com atualmente
- 9 com escrita, ele é inspirado nesse aí, porque aí tem, “Escritores do Futuro, Construindo e
- 10 aprendendo”, aí pra dar uma nova /.../ pra não ficar igual, a gente colocou, “Escritores do
- 11 futuro”, quatro, quarto ano, então quando eu trouxe, eu /.../ quando a gente trabalhou o jornal
- 12 a gente percebeu que, era um trabalho muito assim, como eu posso dizer, no trabalho, bem
- 13 adequado, algo que agente queria fazer pra trabalhar os vários gêneros, né? E o uso desses
- 14 gêneros, porque você vê /.../ como eu tava falando na aula, tinha bilhete, tinha cartinha, tinha
- 15 recado, a gente viu que foi um trabalho que a escrita, ela assumiu a função social da escrita,
- 16 por quê? Porque a gente viu que eles não estavam lendo só os textos escolares, presos ao/ao
- 17 livro didático, mesmo que eles tinham um/um modelo, vamos dizer assim, começavam no
- 18 livro didático, mas aí a gente fazia um produto, né? A gente tinha um produto do trabalho
- 19 deles, então eles viam no concreto, aquilo que ele tava assim, vamos dizer abstrato no livro
- 20 pra eles, que servia, tudo bem pra eles irem conhecendo, a estrutura, pra ir, é conhecendo
- 21 outros textos, mas aí é quando eles produzem, a produção deles é diferente, porque eles tão
- 22 vendo que vão levar /.../ até eu comentei na aula, vão levar pra casa, pra quem eles vão levar
- 23 esse jornal, então a escrita aí, ela extrapolou a sala de aula, o jornal ele não ia ficar na sala de
- 24 aula, preso com os alunos, cada aluno recebia seu exemplar, e::, divulgaria com quem
- 25 quisesse, ou mostraria, pra quem quisesse, então socializava o trabalho deles, e eles se
- 26 sentiam muito importantes, as crianças queriam muito, ver o nome no jornal, e mostrar aos
- 27 amigos, então tinha aquela troca, no dia da entrega do jornal, era aquela expectativa pra saber
- 28 quem saiu, que a gente não dizia quem ia sair, a gente só fazia o trabalho, e: procurava fazer o
- 29 trabalho adequado ao que tava pedindo no jornal, depois disso a gente mandava
- 30 **P:** quando você trouxe, qual era a sua proposta?

31 C: a minha intenção era justamente essa, mostrar, que a escrita deles tinha um valor, uma
 32 função, que ia além da escola, o que eles vão escrever no *blog*, postar no *blog*, não vai ficar na
 33 sala de aula, só pra professora/a professora, no caso eu e os alunos, é eles podem socializar
 34 esse trabalho, a escrita deles, com outras pessoas, pode ser da família, amigos, então a função
 35 SOcial da escrita ia ser contemplada aí, eu pensei isso, né? Divulgar esse trabalho o mais
 36 amplo possível, sair da sala de aula, sair do ambiente escolar

37 P: hum

38 ((Vídeo))

39 P: pronto Clara, é::... comenta agora sobre, essa proposta

40 C: sobre esse proposta

41 P: é, o que deu certo, o que deu errado, o que você atingiu, o que você não atingiu, qual foi o
 42 seu objetivo em trazer os alunos pra fren::te

43 C: tá

44 P: se houve alguma mudança no percurso, ou se aconteceu tudo eXAtamen::te, como você
 45 planejou, deu certo, deu errado, foi negativo

46 C: não, assim foi: /.../ realmente eu tinha pensado nisso, porque como eles/eles têm muito
 47 assim, eles não têm aquele cuidado de ler, de fazer aquela leitura bem:: minuciosa, então eu
 48 quis mostrar, se eu fosse registrando eu acho que seria melhor, pra eles, colocando no quadro,
 49 pra eles verem assim, até com mais atenção o que é que tinha no jornal, porque quando você
 50 entrega, eles folheiam assim de uma forma rápida e num presta nem atenção o que é que tem,
 51 então meu objetivo foi esse, trazer::, de um por um, pra chamar a atenção, pra prender a
 52 atenção deles, que tipo de texto eles mais gostaram então, geralmente eles usam aquele
 53 menorzinho, né? Que é pra terminar a leitura e acabou, mas aí eu coloquei, eu acho que deu
 54 certo, a minha estratégia era essa, era mostrar:: que o jornal:: ele é feito de vários tipos de
 55 texto, né? E o que a gente tava trabalhando, apareceu o relato ali, então

56 P: você//você sempre tá/tá falando pra eles, vários tipos de texto

57 C: é

58 P: você não quer falar gênero pra eles? E fala “tipos de texto”?

59 C: eu acho que eles entendem mais, porque assim pra gente professor, a gente sabe o que é o
 60 gênero, né? O que são os gêneros textuais, aí se eu falar gênero, a palavra é mais difícil a
 61 palavra que eu achei mais próxima foi texto

62 P: humrum

- 63 C: e que eles entendem, né? Tipos de texto, que são diferentes que são escritos de formas
64 diferentes, aí no caso, eu tô sempre voltando pra aquilo que a gente tá trabalhando que é o/o
65 relato... no momento agora nessa aula, né? O relato, aí
- 66 P: quando você deu aí a::/os comandos pra eles lerem, você disse que/que tinham vários tipos
67 de texto e cada tinha um autor::, que alguém escrevia, veja quem [[escreveu para quem
68 escreveu
- 69 C: [[para quem escreveu
- 70 P: só que nesse momento você não cobrou, por quê? Você pediu pra eles [[identificarem
- 71 C: [[eu acho, porque
- 72 P: mas aí não cobrou o que aconteceu
- 73 C: realmente, eu não sei se foi assim, pelo momento da aula que muitas vezes a gente se
74 perde, você planeja uma coisa, faltou isso realmente, eu/eu acho que eu tinha falado antes,
75 tem o texto da professora tal, professora tal
- 76 P: ham
- 77 C: mas eu não coloquei o autor mesmo, realmente faltou, isso aí foi uma falha, né? Do
78 momento da aula, assim alguns também foi difícil no momento, porque tinha, a maioria não
79 queria vir, “Não eu não vou”, aí colocava pra o outro ir, então acho que isso me atrapalhou
80 um pouco, as vezes... como foi um pouquinho tumultuado essa ida deles aí pra frente,
81 movimentou muito a sala, então, eu passei esse detalhe bem::, passei despercebido, não eu
82 realmente eu não enfatizei os autores, é enfatizei assim quem ia ler, pra quem ia levar os
83 textos quando saírem da escola, mas faltou o autor realmente faltou
- 84 P: porque você falou, “olhe quem escreveu”
- 85 C: quem escreveu e o texto
- 86 P: “pra quem tá escreven::do”
- 87 C: foi
- 88 P: aí eu pensava que você ia explorar isso quando chamou eles ali pra frente
- 89 C: não
- 90 P: eu achava
- 91 C: assim eu focalizei tanto, em eles prestar atenção nos tipos de texto que eu me esqueci
92 dessa parte do autor, passou... realmente faltou isso aí
- 93 ((vídeo))
- 94 P: nesse momento que você tá falan::do, escrevendo no quadro, e a sala tá com muita::,
95 zoadá, barulho, como você percebe, se percebe, você enquanto profissioNAL, professora
96 querendo ensinar, e os alunos fazendo barulho

97 C: sei

98 P: você acha que eles conseguem aprender dessa forma? O que/o que acontece nesse
99 momento?

100 C: eu acho que nesse momento eles dispersão muito a atenção, aí realmente não tá tendo
101 aprendizagem, aí depois vem a dificuldade, e é muito difícil pra o professor nesse momento,
102 ele tá ali, eu /.../ aí você prepara todo um roteiro de aula, e você quer que saia tudo certinho,
103 mas no momento da /.../ que você vai é::, passar esse conhecimento, você vê que alguns
104 alunos fogem totalmente da regra, não tem silên:cio na sala, muita gente, conversan::do e ,
105 não tem nada haver com o assunto, então esse momento é como se fosse assim::, que você
106 fica perdido, que você fica meio perdido, eles se perdem, e você também se perde, não
107 consegue atingir objetivo, só quando acalmam, eu acho assim, que quando você entrega a
108 atividade pra ele fazer, que ele fica na responsabilidade de fazer, aí você vai ver onde é que tá
109 a dificuldade... aí ele vai começar a chamar o professor, vai querer saber de todo jeito o que é
110 que tem pra fazer e vai ter:: dificuldade, então esse momento aí é difícil, não é fácil pra o
111 professor

112 P: e você faz o quê pra::, contornar esse momento?

113 C: eu fico/eu fico reclamando bastante, pedindo “Presta atenção”, mas nem sempre eu
114 consigo... assim você não consegue de imediAto, é, fazer com que a turma silencie, e chegue
115 aonde você quer, que seria prestar atenção a aula, então é um momento difícil, que você tem
116 que ter muito assim... como é que eu posso dizer... tem que ter muito controle, auto controle
117 de si, porque muitas vezes eu percebo que eu fico nervosa, agitada e talvez até eu passe isso
118 pra eles e eles passam pra mim, é uma troca, né? Aí quando eu me acal:mo, aí eles vão se
119 acalmando também, eu percebo isso, mas enquanto eu tô assim, reclamando, reclamando, não
120 adianta, é uma coisa que:: você percebe que tá em vão, tentando em vão, tentando conseguir o
121 objetivo, eu vejo assim

122 ((vídeo))

123 C: é:: nesse momento eu quis, preparar eles pra produção, então a gente já tinha feito a
124 leiTUra, já tinha explorado o jornal, né? E eu fui diretamente pra o relato, porque o meu
125 objetivo era trabalhar com o relato, então, eu fui destacar aqueles dois textinhos, LI, né?
126 Mostrei que tinha, é:: o texto verbal e o texto não verbal, né? O que chamou mais atenção pra
127 eles, também é o texto não verbal, chama muita atenção, prende o desenho, a figura, então eu
128 mostrei que poderia ser daquele jeito, fiz as leituras, né? Comentei aí mais uma vez eu
129 enfatizei que as autoras, elas eram da escola, falei das professoras, aí nesse momento eu acho
130 que eu contemplei o que eu não tinha feito, na chamada individual, que eu falei pra eles, né?

131 E fiquei tentando, né? Ia e voltava, mostrava no quadro que era, depois eu/eu perguntei o que
 132 é relato, né? É: peguei a pergunta do aluno, e joguei pra turma, né? Mas eu sinto assim, eles
 133 muito imaturos, ainda pra participar da aula, você vê que eu falo mais o tempo todo, é como
 134 se diz, o turno de fala é meu, a maioria das vezes, porque tem pouca participação dos alunos e
 135 isso tá me incomodando também, eu queria assim que tivesse mais participação, então

136 **P:** mas você olhando o seu trabalho, você acha que, você CHama eles pra participar ou não?

137 **C:** eu acho que eu tomo /.../ é realmente quando você vai ver, assim, vai analisar, eu acho que
 138 eu teria que insistir mais, né? Porque eu faço uma pergunta, aí já vou respondendo ((risos))
 139 num é? Assim a ansiedade é tão grande assim, pra passar, que o trabalho do professor, eu
 140 acho que a gente, no meu caso eu ainda tô muito ligada a trans::mitir esse conhecimento, mas
 141 assim a troca, a insistir, eu tô vendo que realmente tá falho isso aí na minha área, então nas
 142 próximas eu tenho que tentar, é uma das coisas que eu tenho que tentar mudar, deixar dar voz,
 143 da vez ao aluno, passar a fala pra ele, talvez registrar a fala dele, ou talvez, arrumar uma
 144 maneira de incentivá-lo a falar, porque como eu tô vendo aí, eu tô pegando, já vou
 145 respondendo, já vou /.../ então o tempo todo eu estou, como eu posso dizer, monopolizando a
 146 fala, tô tomando o maior turno de tempo da fala sou eu, né? Então eu falo MAis, eu não
 147 escuto quase as vozes das crianças, e quando elas falam eu reclamo ((risos)), que isso não tem
 148 nada haver com /.../ é realmente, esse eu não tinha assim /.../ eu tava me inquietando com isso

149 **P:** hum

150 **C:** por que não tá havendo essa participação, talvez eles /.../ timidez não é porque eles não são
 151 tímidos, acho que tá faltando uma maneira de chegar até eles, e provocar essa participação, eu
 152 acho que é isso

153 ((vídeo))

154 **C:** é o enunciado, né? A questão do enunciado

155 **P:** é

156 **C:** eu acho que eu poderia adequar, o enunciado a/a proposta, é realmente “Escreva”

157 **P:** é porque você vinha trabalhando com o gênero [[relato

158 **C:** [[é de repente fugiu

159 **P:** aí no enunciado você colocou “Escreva como foi o seu dia ontem”

160 **C:** é

161 **P:** então assim, ficou muito VA:go

162 **C:** ficou vago

163 **P:** já que a proposta, era o gênero relato

164 **C:** eu teria que fechar com isso, né? Se todo trabalho foi feito direcionado para o relato então
 165 aí, o enunciado da ques/do texto, da questão, né? Teria que colocar relate mesmo... é aí nesse
 166 momento também, eu vi que assim no final, como a aula foi muito tumultuada nesse dia,
 167 muito /.../ eu realmente no momento que você pega que você vê, que eles estão perdidos, por
 168 quê? Não houve assim, uma concentração::, uma preparação::, eu até tentei, né? Vamos dizer
 169 assim, na minha maneira, eu fui, trabalhando passo a passo a sequencia aTÉ chegar na
 170 produção final... que era a leitura, conversar sobre o tema, ler sobre o tema, mas aí no final
 171 não

172 **P:** quando você termina/terminou essa aula por exemplo, você se sentiu o quê? Que deu certo,
 173 que não deu, que houve impedimento, [[você saiu frustrada ou não

174 **C:** [[que houve impedimento ((risos)), eu sai assim, porque, você quer ver o resultado do seu
 175 trabalho, e esse é o momento, então eu vi que não teve, assim não teve um bom rendimento a
 176 aula, a aula ficou disper::sa, eu não consegui atingir os meus objetivos, que era o principal,
 177 né? Trabalhar sobre o relato, e no final ver eles produzindo os textos sobre relato, por /.../
 178 produzindo a atividade de relato, é

179 **P:** e quais seriam os impedimentos que você, percebeu

180 **C:** eu acho que como eu falei, né? Eu/eu fiquei falando muito, eu falando tomei a vez, tomei a
 181 vez, eles não tiveram aquela participação efetiva na aula, eles não compreenderam, né? a /.../
 182 essa aula ela não foi uma aula assim, eu não consegui atingir os meus objetivos, assim ela
 183 ficou, eu tenho que retomar, né? Como eu tô fazendo, eu continuo, porque também a gente
 184 sabe que eu não ia trabalhar o relato em uma aula, mas assim nas próximas aulas eu já tô
 185 vendo o que é que eu tenho que melhorar, né? É:: puxar mais pra essa participação n buscar
 186 mais a participação dos alunos, e também não se apressar muito, eu acho que, numa aula só
 187 você não consegue fazer tudo isso, fazer a leitura, a preparação de tudo, mais a produção,
 188 como a gente trabalha muito com o tempo, que tem que vencer o tempo, talvez seja isso, eu
 189 acho que eu tô muito preocupada com o tempo, e não tô dando conta de chegar: e deixar esses
 190 alunos preparados para escrever, porque pra escrever não é assim como um passe de mágica,
 191 a gente sabe que tem que tem toda uma preparação:, e eu acho que essa preparação ela não tá
 192 sendo bem /.../ eu não consegui desenvolver os passos dessa sequencia, né? Que um foi
 193 atropelando o outro e o resultado num foi, positivo

194 **P:** e qual a sensação, como é que você se sente?

195 **C:** a gente se sente frustrado, né? Acha que num/acha que não/ acha não, tem certeza que:::
 196 /.../ é:: você sabe que tem que, é o pensar, é o seu agir que você vai ter que mudar, procurar
 197 maNEiras estratégias meios, pra mudar essa prática, quando você reflete vê que não, que não

198 deu CERto, que não atingiu o seu objetivo, se você não fica satisfeita como profissional, e
199 como pessoa, né? Isso é um/um/uma série de coisas que levam a isso

200 ((vídeo))

201 C: aqui na sala/na sala do laboratório, assim tem/tem o lado bom que facilita, porque a
202 quantidade que a gente pode/tem que dividir, eu não posso trazer todos os alunos porque não
203 tem computador disponível pra todos, né? Tem essa parte, agora assim a gente vê que têm
204 também as dificuldades, uma delas é mais uma vez concentrar esses alunos na atividade
205 proposta, porque quando eles chegam, eles só pensam em jogar, em *Facebook*, que ver num
206 sei o quê, e a gente tem que conscientizar eles, que eles têm que parar, que é o momento que
207 ele tem de/deles postar o que eles prepararam na sala, que produziu na sala, é esse o
208 momento, né? Pra socializar, assim no ambiente virtual, que é o ambiente que eles vão ter
209 mais

210 P: mas você acha que tem, ferramentas, suficiente pra esses alunos?

211 C: não, assim, porque, o que impede mesmo, porque alguns deles não têm em casa, não tem
212 disponível

213 P: não tem computador?

214 C: não tem computador, então tem que ser aqui

215 P: não tem internet?

216 C: não tem internet, tem que ser aqui pra aproveitar, o tempo é curto, apesar de ter, vamos
217 dizer, se:is alunos, mas ainda é curto, então surgiram nessa aula surgiram alguns impedimento

218 P: por que você só escolheu seis alunos?

219 C: porque assim, não tinha como, eu não podia trazer todos porque não tinha aluno
220 disponível, né? E eu fui selecionando alguns, pelo alguns critérios, aí eu tenho que falar os
221 critérios ou não?

222 P: precisa

223 C: assim primeiro aqueles alunos mais frequentes, mais assíduos, que não faltam, né? Porque
224 se não iam quebrar o trabalho e não tinha como dar continuidade, aqueles alunos, que/que
225 cumprem as atividades, né? Eles/eles não têm aquele problema de não participarem das
226 atividades, eles são mais participativos, sempre tão trazendo um retorno, se for uma atividade
227 de casa, se for uma pesquisa, esses alunos, têm mais retorno, é::: aqueles que já conseguiam
228 escrever com uma certa facilidade, alguns ainda tão muito /.../ ainda tem aluno que tá assim
229 que ainda não sabe escrever, pra escrever uma palavra pergunta, então esses alunos eles têm
230 assim uma certa /.../ parcial, não vamos dizer completa, uma certa autonomia pra escrever,
231 elas têm assim são mais soltos na escrita, foi também um dos critérios, e eu acho que só, e

232 também ter, eles ter acesso a, mesmo que um ou dois não tenham, mas assim a maioria deles
 233 assim eles têm computador em casa, para aqueles que não têm dificuldade mais porque a escola
 234 também não oferece, tem aluno que já tem a dificuldade de vir aqui no laboratório, ter esse
 235 tempo

236 **P:** com esses seis alunos você tá conseguindo desenvolver o trabalho? De que forma? Tá
 237 tento impedimen::tos? Ou tá dando tudo certo?

238 **C:** não têm alguns impedimentos, por exemplo, né? A gente tem muito /.../ é eu tenho que
 239 cumprir as aulas também, eu não posso, eu tenho que sair uma vez: na semana, o tempo é
 240 [pouco

241 **P:** [e a diretora? Ela [concorda?

242 **C:** [a diretora ela concorda, só que ela se preocupa também com a questão dos pais, porque
 243 aqueles alunos que são liberados fora do horário, então a gente tem que responder, o que
 244 acontecer nesse horário de escola/no horário de aula, a escola é responsável, então quem vai
 245 responder? A diretora que liberou os alunos, e a professora também, da turma que foi
 246 liberada, então é um dos impedimentos, uma das dificuldades pra o trabalho é essa, porque
 247 apesar de ser um trabalho que é uma continuidade, é um trabalho pedagógico, né? Eu fiz
 248 questão de esclarecer bem as mães que, não se preocupassem que os alunos não iam tá:, soltos
 249 ali, a gente tinha uma proposta de trabalho e era uma continuidade da sala de aula, elas não
 250 teriam que se preocupar em “Ah porque meu filho tá indo pra aula de laboratório, ela vai
 251 acessar a internet, ele vai fazer o que quer, vai ficar livre!” não, a proposta é uma
 252 continuidade do que agente tá fazendo em sala de aula, então esse também foi um dos/uma
 253 das coisas que eu procurei enfatizar bem as mães, ao fazer esse trabalho com os alunos, né?
 254 Conversei com todas as mães, não só com esses que tão no momento, porque também não
 255 tinha feito ainda essa escolha, essa seleção de alunos

256 ((vídeo))

257 **C:** assim

258 **P:** não, porque o que eu percebi foi o seguinte, você passou cinco [minutos

259 **C:** [hum

260 **P:** tentando ajeitar o computador, que parou quando o aluno mexeu

261 **C:** hum

262 **P:** então saiu do *blog*

263 **C:** foi

264 **P:** e você passou os cinco minutos tentando ajeitar e não conseguiu

265 C: foi realmente teve isso daí e foi o que atrapalhou a aula, né? Eu fiquei preocupa de ter
 266 acontecido até /.../ porque assim como o computador tava funcionando tava tudo certinho,
 267 realmente eu parei a aula, fiquei ali naquela, PREsa ali naquela situação, aí o aluno também
 268 ele saiu frustrado, porque ele disse assim “Todo mundo fez a atividade e eu não fiz. Eu nunca
 269 consigo fazer.” Aí eu fui e disse “Mas aí você tenta/você pode fazer, você tenta fazer em
 270 casa” como ele tem computador, né?

271 T: todas as vezes ele fica pra casa porque tem computador, né?

272 C: é

273 T: geralmente

274 C: é, assim da prioridade aqueles que não têm, porque aqui é o único espaço, momento de
 275 oportunidade que eles têm, se eles não fizerem aqui, em casa eles não têm

276 T: mas aí como você resolveu essa situação?

277 C: eu tentei, mas eu não consegui, né? Assim, tentei colocar ele pra outro, mas não deu mais
 278 tempo, já tava no final da aula, né? Então foi/foi impedimento pra o aluno, ele não conseguiu
 279 desenvolver a atividade, não por culpa dele, foi um/um como é que eu posso dizer... um
 280 imprevisto que aconteceu na hora, um incidente que, atrapalhou a atividade, atrapalhou o
 281 andamento do/da aula assim, foi um momento difícil que aí tinha que eu tinha que ficar lá e
 282 prestando atenção nos demais, então o laboratório tem muito disso, se alguém mexer em
 283 alguma coisa é aquela preocupação, você recebe a sala e tem que entregar a sala, com tudo
 284 certinho, se tiver algum problema quem tava na sala vai ser responsabilizado, no caso o
 285 professor, né?

286 ((vídeo))

287 C: assim, a Aula toda teve uns imprevistos como a gente viu aqui, algumas c coisas que não
 288 deram certo, né? Mas os alunos conseguiram postar::, a ativIDAde no *blog*, eu me senti
 289 satisfeita no finalzinho, porque é uma coisa que, tava assim atrapalhando muito a atuação
 290 deles no *blog*, eles não sabia muito ainda entrar, eles não sabia entrar, ir em busca do site,
 291 entrar nessa plataforma, né? Na/no *blog*, então foi bom, foi rápido mais foi bom

292 P: e o que aconteceu? Eles aprenderam a entrar ou você fez?

293 C: não nesse momento foi uma demonstração que eu fiz, né? foi a primeira vez, então eu não
 294 podia nem exigir tanto, então eu deixei, no ar o desafio pra eles, quem conseguia/quem
 295 conseguia entrar em casa quando chegasse e postar alguma coisa, então só teve uma aluna que
 296 conseguiu, que foi Stefany, os demais não deram resposta lá, não tive nenhuma/uma resposta
 297 lá, então foi a única pessoa que conseguiu, a única aluna foi Stefany, o objetivo que eu passei

- 298 pra casa, que era pra comentar, pra fazer, entrar na/na /.../ não conseguiram também aí, com a
299 continuidade a gente vai vê, como foi a primeira vez a gente tá começando agora
- 300 **P:** e então no final da sua aula você achou que [[também não atingiu?
- 301 **C:** não atingiu, né? [[Por que assim
- 302 **P:** [[não atingiu ainda?
- 303 **C:** no momento eles não prestaram atenção, mas não conseguiram de fato, né? Fazer a
304 atividade
- 305 **P:** quando você terminou a aula, como você tava se sentindo, enquanto profissional, com o
306 seu trabalho?
- 307 **C:** num tava me sentindo satisfeita não, eu achava que::, tava faltando alguma coisa ainda,
308 ainda FALta, falta algo ainda, pra, pra assim, pra que essas crianças se habituem mesmo, a
309 postar::, a esse ambiente, porque eles ainda não tão familiarizados ainda com o *blog*
- 310 **P:** mas foi o primeiro passo?
- 311 **C:** foi o primeiro passo, pelo menos a gente começou, né? Deu início, e:: assim como eles têm
312 computador em casa eles têm essa oportunidade, até hoje, o aluno que diz “Ah eu não
313 conheço ainda” o momento de conhecer é agora, então “Vamos ver o que a gente têm aqui” aí
314 fui mostrando, e:: tem que ter um pouco de curiosidade, né? Porque se: eu ficar fazendo
315 TUDO, dando tudo pronto não vai ter muito sentido, eu acho que o sentido da aprendizagem aí
316 no ambiente, é eles procurarem e conhecer é buscar, né? Ir buscar mesmo que seja
317 lentamente, não que: seja de uma vez, mas eu a:cho que o sentido é esse, é a busca, é esse
318 desafio, eu tô lançando um desafio pra eles, é algo novo, que eles não conhecem ainda e daí a
319 gente vai ver, daqui pra diante a gente vai ver como vai ficar

APÊNDICE H – Transcrição da autoconfrontação da 6ª aula do 4º ano realizada em 2014 –
duração 00:46:49

- 1 ((vídeo))
- 2 ((assistindo a aula))
- 3 C: meu Deus ((risos)) mulher o que foi isso heim?
- 4 P: (...)
- 5 C: ((risos, sorri em vários momentos enquanto assiste)) eu nunca imaginei que tu fosse fazer
- 6 o teu trabalho comigo, nem tu imaginou que seria comigo, né?
- 7 P: quer?
- 8 C: não... pensei que fosse /.../ ah eu tenho uma dessa, como se fosse umas pastilhas grandona
- 9 P: (...)
- 10 C: mas num é pra garganta? ((risos))... qual é o sabor dela?
- 11 P: (...)
- 12 C: o meu era mel (...) eu posso pegar? ((pega uma pastilha e coloca na boca))... tem coisa que
- 13 não dá pra entender não quando fala, né? Eu acho que eu falei lon::ge
- 14 P: (...)... já tá acabando
- 15 C: fica meio dormentezinha, né? a/a /.../ num fica, a tua também? Ah (...)... ((risos)) ah meu
- 16 Deus
- 17 P: ((pausa o vídeo da aula)) pronto Clara eu vou querer que você fale agora [sobre:::
- 18 C: [esse primeiro momento, né?
- 19 P: sua proposta, é... o que você penso::u
- 20 C: hum
- 21 P: o que você planejou pra essa aula, o que você trouxe, qual era a sua proposta
- 22 C: humrum
- 23 P: se você realmente planejou isso, como pen:so:u pra esse momento
- 24 C: realmente eu planejei isso daí, porque essa reescritura/esse texto aí tava lá no jornalzinho
- 25 escolar, e eu queria aproveitar o que /.../ o trabalho deles, valorizando o trabalho deles, apesar
- 26 de ser uma aluna do /.../ que não era da sala, mas que:: tinha sido uma atividade, assim, alguns
- 27 alunos que estão nessa turma eles escreveram no/no jornalzinho, mas esse tex:to, que veio
- 28 assim /.../ que foi o mais adequado que eu encontrei pra trabalhar o relato... é:: de uma aluna
- 29 que não era da sala, mas que ele se adequava ao que eu queria, então, o que é que eu propus
- 30 aí? Reescrever o tex:to, é:::... /.../ não peraí acho que eu tô trocando, é o de Julia esse, né? Não
- 31 então pronto, era uma aluna da sala, é porque tem o outro texto que eu fiz é que não era, então

32 reescrever o texto, fazer a reescritura do texto de uma aluna da sala, fazendo/valorizando o
 33 trabalho dela, né? Porque assim a medida que o autor vai vendo que seu trabalho, vamos
 34 dizer, está sendo assim colocado, publicado num é? Na sala, todo mundo vai ver, todo mundo
 35 vai ler, então acho que é uma valorização do que ela fez, e a partir dali eu fui explicando,
 36 primeiro eu comecei com a leitura de reconhecimento, que a gente sempre faz quando vai
 37 trabalhar com texto, pra depois fazer a reescritura coletiva com eles, ainda coletiva porque
 38 não é uma prática que eles ainda não têm muita habilidade de fazer sozinhos eu tava
 39 começando esse trabalho de reescritura agora a pouco tempo, e foi isso que eu pensei, levar
 40 um trabalho real, que tinha sido feito, pra eles e a partir deles, fazer o trabalho de reescritura
 41 ((assiste a aula))

42 **P:** (...)

43 **C:** hum

44 **P:** (...)

45 **C:** hum

46 **P:** (...)?

47 **C:** tá, aí vai pular, né? Que ele... ((risos))

48 **P:** ((pausa o vídeo da aula)) o que você acha disso? Do seu trabalho até aqui?

49 **C:** hum

50 **P:** sua reescritura

51 **C:** até aí eu acho que tá dentro da proposta, primeiro eu procurei envolver todos, é:: todos
 52 estão concentrados, né? É: relativamente concentrados, né? Alguns tão participando já, e eu tô
 53 indo num passo a passo, porque a reescritura ela vai exigir o quê? Paciên:cia, você vai ter que
 54 observar::, ser be:m detalhista, embora que eu vou é::, focalizar mais é:: a pontuação, que eu
 55 coloquei até ao lado, a ortografia, mas assim como o texto não apresentava muitas questões de
 56 ortografia aí foi/foi mais fácil, mas eu acho que até agora

57 **P:** (...)

58 **C:** quando o aluno disse aqui agora, é pra colocar a virgula, porque acho que /.../ não lembro
 59 assim, mas quando for escrever eu vou ver, já tinham o conectivo “e” aí não ia caber a virgula
 60 e o conectivo, eu não lembro bem se foi por isso, mas quando a gente

61 **P:** (...)

62 **C:** é o textinho, eu nem trouxe ele hoje, tá aí?

63 **P:** tá

64 **C:** vamos ver, eu acho que já tinha o “e”, né?

65 **P:** aonde foi? (...)

- 66 C: ((lê algo rápido, incompreensível))
 67 ((vídeo da aula))
 68 C: (...) ó ((risos))
 69 P: é aqui
 70 C: é... aí::
 71 P: aí o aluno disse “e”?
 72 C: “vírgula”, né?
 73 P: foi
 74 C: mas, no caso já tinha o conectivo “e”, embora que ele não tenha esse domínio ainda, nem
 75 trabalharam, nem /.../ eles não sabem a função dessa palavra, né? Que é ligar
 76 P: hum
 77 C: a gente não trabalhou isso ainda, aí ele queria separar com a vírgula, que é a pontuação que
 78 tá sendo pedida lá, que foi mostrada vamos dizer assim, mas não ia caber a vírgula não,
 79 realmente não caberia, por isso que o... /.../ já apresentei outra/outra forma de reescrever
 80 ((vídeo da aula))
 81 ((vídeo))
 82 ((inicia com o vídeo da aula))
 83 C: (...) mesmo ((sorri))
 84 P: (...) acompanhar
 85 C: hum ((olha para o texto))... hum... ah::
 86 P: ((pausa o vídeo da aula)) avalie até aqui o seu trabalho, faça sua leitura
 87 C: é:: deixa eu ver se [[eu
 88 P: [[assim, o seu trabalho, tá do jeito que você planejou?
 89 C: tá, como e planejei
 90 P: ficou faltando alguma coisa? Você acha que deveria perguntar mais aos alunos?
 91 C: é::, eu acho [[que
 92 P: [[é:: receber mais informações deles, ou a sua proposta era essa?
 93 C: não, a minha proposta era realmente essa, de fazer eles participarem mais, só que eu acho
 94 que me apressei um pouco e:: assim que alguém respondia eu poderia fazer o seguinte, é
 95 avaliando por outro lado, poderia perguntar a outro e até:: fazer o confronto de ideias, né? De
 96 repostas, “Vamos ver, você acha isso, você acha aquilo” então faltou
 97 P: “Qual dos dois ficaria melhor”
 98 C: “Qual dos dois ficaria melhor” faltou esse confronto, né? De/de ideias
 99 P: você acha que foi muito apressado?

- 100 C: foi apressado, também eu acho que foi a primeira reescritura que eu tinha /.../ coletiva, né?
 101 Então assim, como é o primeiro trabalho, quando a gente vai avaliar é que vê realmente, e
 102 quando vê outro olhar, também de outra pessoa, eu acho realmente que ficou um pouquinho
 103 apressado
 104 P: esse texto da aluna, que você copiou
 105 C: hum
 106 P: está igual ao dela? Ou você mudou alguma coisa ?
 107 C: igualzinho, eu procurei fazer os espações, até a letra eu procurei uma letra que parecesse
 108 mais com a cursiva, né?
 109 P: hum
 110 C: embora tenha mais umas letras assim, tipo uma caligrafia, né?
 111 P: então não tinha erro de ortografia? Você não corrigiu nenhum erro de ortografia?
 112 C: não, só na palavra “Ralfe”, que, aqui seria um “l”, mas como só tinha esse erro, eu não
 113 quis assim, colocar pra ortografia, eu direcionei mais pra pontuação que foi o que mais faltou
 114 e:: a organização em parágrafos
 115 P: hum
 116 C: isso eu achei que/.../ como só tinha esse erro, que eu pude perceber, né? Na primeira
 117 correção, eu não quis destacar muito não, ela começou, usou letra maiúscula no início das
 118 frases, então eu deixei
 119 P: então o seu foco [[não era
 120 C: [[meu foco aqui foi na pontuação e na organização dos parágrafos
 121 P: hum
 122 C: que eu olhei, pronto só isso mesmo
 123 ((vídeo da aula))
 124 C: ((risos))... ele foi logo respondendo ((sorrindo))... ortografia
 125 P: ((pausa vídeo da aula))
 126 C: é:, deixa eu ver, primeiro começou aqui o questionamento, né? [[na
 127 P: [[fale do seu trabalho no geral
 128 C: assim::
 129 P: sua interação com os alu:nos, sua didática de::
 130 C: eu acho que tá havendo, apesar de ser pouquinho, mas tá, agora assim, tem um momento
 131 que eu me perco ali, quando eu vou é:: introduzir o conectivo, né? “Então”, porque como eles
 132 ainda não têm o domínio, né? Não foi trabalhado, aí eu me perco um pouco, então chega um

- 133 momento em que:: eles não vão conseguir responder... aí eu vou e respon::do, já vou
 134 colocan::do, eu acho que eu me aPREsso nisso aí
- 135 **P:** qual seria outra opção, pra trabalhar isso?
- 136 **C:** eu fui tentando a/assim explicar no momento, como eu não tinha pensado /.../ assim eu me
 137 perdi, eu me perdi, fiquei ali sem saber, uma maneira de explicar, aí depois eu disse a função
 138 da palavra, mas eu não tive /.../ assim a minha explicação ela não foi, eu entendi que não
 139 alcançou, pra o entendimento deles não, eles colocaram o que respondi, mas eles não
 140 entenderam, porque aquela palavra ali, nem eles descobriram que palavra colocar
- 141 **P:** e aqui, porque você não acha que o momento da reescritura não seria o momento certo de
 142 trabalhar a diferença de mal com “l” e mau com “u”
- 143 **C:** porque assim, no meu entendimento, ia misturar muito as coisas, eu já tinha me perdido
 144 um pouco lá no conectivo, aí já era outra informação, era outra coisa totalmente diferente,
 145 como não tava no foco do trabalho, eu resolvi, deixar num/num criar esse conflito não, fiquei
 146 só na pontuação mesmo que eu centralizei em pontuação, então ia trabalhar pontuação e
 147 organização dos parágrafos, por que lá ia envolver a sintática, né? Assim pra gente professor,
 148 ia envolver:: porquê aquela palavra não combinava, combinava, ia envolver concordân::cia,
 149 eu acho que misturava muito as coisas, aí resolvi, colocar a palavra /.../ no momento eu ainda
 150 pensei em trocar a palavra por malvado, mas aí não eu disse “Não, eu vou colocar essa
 151 mesmo”, que surgiu, né? Eu poderia ter aproveitado realmente uma sugestão que foi de um
 152 aluno “Coloca malvado que é a mesma coisa”, né? Mas eu passei, pronto, acho que é isso
 153 ((vídeo da aula))
- 154 **P:** (...)... (...)
- 155 **C:** ((sorri))... alguém disse num sei o quê... ((risos))... Ruam ((risos)) Ruam bem quietinho ali
- 156 **P:** ((pausa o vídeo da aula)) pronto, fale sobre seu trabalho com a [[reescritura
- 157 **C:** [[no geral
- 158 **P:** deu certo? Você conseguiu seu objetivo, né? Que:: era trabalhar a questão Macroestrutural,
 159 né?
- 160 **C:** humrum
- 161 **P:** é:: a questão da:/das partes da ligação
- 162 **C:** sei
- 163 **P:** e a questão micro de pontuação num é ?
- 164 **C:** sei
- 165 **P:** deu cer:to? Foi como você queria?
- 166 **C:** foi

167 **P:** ficou faltando alguma coisa?

168 **C:** foi assim em parte, como foi o primeiro trabalho, né? Que:, eu pretendo desenvolver
 169 outros, que eu preciso desenvolver, deu certo em partes, aí no finalzinho eu fiz uma avaliação
 170 ainda, né? Do trabalho é::... assim eu fui/fui mostrando quem participou, a importância de
 171 participar: do trabalho, né? Fui citando Nomes que eu acho assim, uma/uma das minhas
 172 práticas é sempre valorizar o trabalho do aluno, sempre que ele participa então, eu faço
 173 questão de dizer, você participou, e as vezes eu faço assim MUito /.../ aí eu não fiz tanto, mas
 174 eu faço bem minucioso, eu vou de um por um, se o aluno participou, de que forma participou,
 175 assim, mesmo que ele não tenha é:: participado do texto em si, mas aquele que:: prestou
 176 atenção, que deu atenção, que não atrapalhou, então sempre, tô valorizando isso aí, né? A
 177 participação DO aluno, porque se ele não /.../ se não for coletivo, se não tiver a participação
 178 deles, vai ficar sem sentido essa reescritura eu atingi em parte, mesmo que eu me apressei um
 179 pouco, as vezes teve momento que eu fui responder, mas: eu acho que por ser o primeiro
 180 trabalho foi bom, já foi o início, deu, o:: pontapé inicial como se diz, acho que valeu a pena

181 **P:** ((atende o telefone))

182 ((vídeo da aula))

183 **P:** ((pausa o vídeo da aula)) pronto, agora é o momento na sala de vídeo viu Clara?

184 **C:** humrum

185 **P:** esse momento aí era a:::/a:::

186 **C:** era a reescritura

187 **P:** (...) acho que é

188 ((vídeo da aula))

189 **C:** ((sorri))... (...) a meu Deus ((risos))... ((sorri))

190 **P:** (...)

191 **C:** humrum... eita ((sorri))... eles sabia tudim visse? Eles foi quem foram dizendo as... eles são
 192 inteligente, porque /.../ ((sorri))

193 **P:** (...) né?

194 **C:** é, MUito, porque eles não tinham até então conseguido, aí com: essa mediação, né? Aí foi
 195 mais /.../ ((sorri))... ((risos))

196 **P:** (...)

197 **C:** (...) ((sorri))... que ela já... ela foi a única que conseguiu (...) desde o início que ela
 198 aprendeu... o tempo ((risos)) ah: meu Deus

199 **P:** ((pausa vídeo da aula)) e aqui Clara, fale sobre sua aula, deu tudo cer::to? Houve algum
 200 impedimen::to? Tudo ok:? Como você vê sua aula, SEu trabalho, agora

- 201 C: aqui esse momento, assim a gente nota que as crianças ficam bem entusiasmadas, né?
 202 Porque é algo que eles gostam muito, de entrar na internet, de postar, né? Os textos, a gente
 203 vê que eles têm aquele prazer, aquela vontade de fazer, então quando eu sentei com eles, eles
 204 /.../ eu fiquei até impressionada, porque como era a primeira vez que a gente ia fazer esse
 205 trabalho, de pos::tar, de entrar no/no site, de ir pra o *blog*
- 206 P: (...)
- 207 C: é? nesse
- 208 P: que tu (...)
- 209 C: ah::: foi mesmo, pronto, então esse momento aí, eles pegaram bem direitinho, eu pensei
 210 assim, como a gente tinha feito só uma vez, eles iam ter dificuldades, e até então, eles não
 211 tinham feito ainda sozinhos, né? Então eles foram me dizendo passo a passo, e eu A::chei que
 212 foi bem legal essa parte, bem interessante, conseguiram, num teve dificuldade não
- 213 P: e seu trabalho, nesse momento?
- 214 C: meu trabalho também, porque assim foi uma:: /.../ como é que eu posso dize:r, eu só
 215 medie:i, né? Eu não fui dizendo, ditando, cada coisa que fosse fazendo, eles iam entre eles,
 216 foram interagindo, quando alguém dizia uma coisa, um passo que não era aquele, o outro já ia
 217 corrigin:do, a senha eu achei bem /.../
- 218 P: ago:ra, quando você começou esse trabalho, você teve dificuldades, em manusear o
 219 computador, a internet... as ferramentas?
- 220 C: eu mesma ou eles?
- 221 P: você, pra fazer, pra dar essas aulas:
- 222 C: eu tive
- 223 P: pra mediar com os alunos
- 224 C: hum:
- 225 P: pra eles terem acesso também a ferramenta, ao computador, a internet, ao *blog*
- 226 C: eu sei como é que é
- 227 P: você teve dificuldade?
- 228 C: tive
- 229 P: alguma coisa você já dominava?
- 230 C: não, eu não conhecia ainda, nunca tinha trabalhado com o *blog*, então pra mim foi tudo
 231 novo, foi tudo, um aprendizado, como então foi assim, como eles /.../ como a gente tá
 232 trabalhando com as tecnologias, embora eu tô trabalhando especificamente com o *blog*, mas
 233 eu precisei me apoiar em outra que foi o *Facebook*, que eles tinham mais domínio, e assim:::
 234 o *Facebook* é geral, todo mundo gosta, domina, então o que a gente fez pra facilitar: essa/essa

235 comunicação? Eu criei uma pasta no *Facebook*, um grupo, e a gente foi se comunicando
 236 PRImeiro, através do *Facebook* que era mais fácil eles tinham acesso, então eles iam postando
 237 lá no *Facebook* e aos pouco eu ia passando pra o *blog*, aí quando eu fui pegando aquele
 238 domínio mais, que eu fui conhecen:do, é como /.../ assim a plataforma, né? Como se fosse
 239 uma plataforma, aí aos poucos eu fui conhecendo, fui dominan::do pra depois passar pra eles,
 240 porque eu não podia chegar aqui com dúvida e alguma coisa, como é que eu ia passar pra
 241 meus alunos, um::/um::/uma coisa que eu tava com dúvida? Então eu tinha que me apropriar
 242 daquilo, pra poder:: chegar até eles, aí foi

243 **P:** e no laboratório, da escola, você sentiu dificuldades? Os computadores funcionavam?
 244 Tinha internet? Não tinha?

245 **C:** foi muita dificuldade

246 **P:** você dominou logo?

247 **C:** não

248 **P:** o laboratório?

249 **C:** assim, as primeiras vezes que a gente veio, o laboratório tava praticamen::te, como é que
 250 eu posso dizer? Muito difícil porque tinha algumas coisas, era tipo como se fosse aqui um
 251 depósito, a gente a primeira barreira foi essa, foi organizar a sala, tinham umas coisas assim
 252 de FERro, que as crianças podiam até se machucar::, então era quebra::do, então foi preciso
 253 muitas /.../ eu precisei conversar com a direção, pedir ajuda mesmo pra poder organizar essa
 254 sala da maneira que tá, entendeu? E:: computadores era muito pouco, só tinha um:: que
 255 pegava internet, então os alunos iam fazendo, aos poucos num pegava, a gente passava /.../
 256 postava lá, o que tinha internet, então foi difícil o início, assim, teve /.../ como não tinha a
 257 quantidade de alunos eu tive que, fui reduzindo, fui formando grupo, foi um trabalho assim de
 258 muita paciência até chegar onde chegou, né?

259 **P:** quando você trouxe eles pra cá você dominava já [[as ferramentas?

260 **C:** [[já

261 **P:** no laboratório?

262 **C:** no laboratório, só que não tinha como/eu não tinha como, fazer no individual com eles,
 263 aquele acompanhamento mais individual, porque não TINha, internet, foi a primeira barreira,
 264 né? E como é que eu ia trabalhar no ambiente virtual sem internet? Então ia ficar uma [[coisa
 265 muito

266 **P:** [[aí como era que você fazia?

267 **C:** aí eles faziam do jeito que tava, salvava os textos e passava depois, salvava num *pen*
 268 *DRIVE* e passava pra o *blog*, DEpois a gente também [[divulgava no::

269 P: [[quem passava era você:?

270 C: eu mesma que passava, era e no *Facebook* também, eles diziam “Como é que eu vou fazer
271 Tia, eu não tenho, eu não sei entrar nesse *blog*?” aí eu digo “Você passa pra /.../ é::: no seu
272 *Facebook* e eu vou lá e pego o seu textinho e publico, e depois eu trago pra mostrar a vocês”
273 mas tinha um momento que eles ficavam ansiosos pra ver o texto nesse ambiente, vai ter um
274 momento que todo mundo vai ter a oportunidade de ver o textinho que publicou:, o dos
275 colegas também

276 ((vídeo da aula))

277 P: ((pausa vídeo da aula)) e aqui nesse [[momento

278 C: [[hum

279 P: quando mais três computadores, começou a funcionar a internet

280 C: ((risos)) hum

281 P: isso mudou sua aula? Facilito::u? O que aconteceu nesse momento, na sua aula, isso
282 mudou seu trabalho, mudou sua dinâmica?

283 C: mudou, porque assim, a oportunidade melhorou, né? Cada um foi, se tinha mais três
284 opções, foi aquele alvoroço, cada um queria pegar, cada um queria ficar num computador, foi
285 muito, se:: a gente tivesse conseguido antes [[tinha

286 P: [[facilitou sei trabalho?

287 C: facilitou o trabalho, porque quando você tem a ferramenta, né? O computador disponível,
288 pra aquele número de alunos X e você tem igual a ferramenta, facilita, foi muito bom nesse
289 momento

290 ((vídeo da aula))

291 P: só trechos viu?

292 C: hum... têm mais quantos? Dois é?

293 P: só esse aqui... só pra você dar uma olhada (...)

294 C: hum:, tá... ((risos)) ah Pesquisadora tu é muito engraçada, tu é bem prática, né? Resolve
295 logo, eu sou meia lesa, quando resolvo uma coisa o povo /.../

296 P: ((pausa o vídeo da aula)) pronto

297 C: hum:

298 P: [essa/essa aula foi muito semelhante a de hoje

299 C: [hum

300 P: cada um no seu computador, e aí? Como é que vo:cê: fala sobre esse seu trabalho agora?

301 C: é, agora assim, hoje teve momentos, também nessa aula, né? Que você sente que
302 Realmente tá num laboratório, que você vê assim que todo mundo tá envolvido na mesma

303 atividade só que cada um no seu/na sua individualidade, né? Cada um com a sua /.../ a gente
 304 tá desempenhando a mesma tare::fa, mas sei lá, num ambiente assim totalmente diferente da
 305 sala de aula, mas tranquilo, todo mundo envolvi::do, eu acho que assim, comentando os
 306 textos, houve a interação no ambiente virtual, que é a proposta do meu trabalho, né?, fazer
 307 essa/essa interação com eles

308 **P:** eles publica::ram [[e comentaram?

309 **C:** eles publicaram e comentaram, né? Cada um produziu seu texto e ainda teve a
 310 oportunidade de ver o trabalho do colega, que a proposta do *blog* é essa, é::: favorecer essa
 311 interação, né? Virtual, em ambiente virtual, onde todos estão ligados no mesmo trabalho,
 312 embora que de forma individual e ao mesmo tempo interagindo uns com os outro, né? Eu
 313 acho bem interessante, eu acho que tô conseguindo aos poucos, realmente fazer aquilo que eu
 314 tô me:: é::: /.../ me propondo a fazer, com o *blog*, eu tô gostando ((sorri))

315 **P:** então a aula hoje foi proveitosa ?

316 **C:** gos:tei, hoje foi

317 **P:** certo

318 **C:** foi bem tranquila, assim, bem::

319 **P:** teve algum impedimento ainda ou:: confli::to?

320 **C:** assim deixa eu /.../ que eu lem:bre, teve algum? ((risos)) me ajuda aí, não assim:: eu acho
 321 que não, não teve, assim aqui mesmo não, mas as vezes tem alguma coisa lá FOra, barulho,
 322 têm pessoas querendo entrar, né? Que a gente não pode entrar todo mun:do

323 **P:** você hoje saiu satisfeita com sua aula?

324 **C:** é eu acho que a gente cumpriu, realmente, direitinho, tudo que eu tinha planeJAdo, que era
 325 reescrita /.../ que era postar os tex:tos deles, a gente conseguiu

APÊNDICE I – Transcrição da autoconfrontação da 1ª aula do 5º ano realizada em 2015 –
duração 00:12:13

- 1 **C:** assim a concentração deles /.../ pra você conseGUIr /.../ até você conseguir que TOdos se
2 concentrem na atividade, você perde muito tempo... porque quando você explica, né? Pega o
3 li::vro, aí diz a página, coloco no quadro e eles não param/não param, mexe numa coisa, mexe
4 noutra aí quando você pensa que todo mundo tá entendendo, aí eles começam a chegar e
5 perguntam: “E é pra fazer o quê? Qual é a página?” Então isso é uma dificuldade de
6 concentração que eu vejo muito grande neles /.../ assim, trazer o material também da aula,
7 assim você marca “Na próxima aula vamos precisar disso, disso...” você lista até e eles no
8 momento /.../ sempre tem assim, mais de um que esquece, aí aquele que esquece já fica
9 sem/sem ter como realizar a atividade, aí vai ter que formar grupos, mesmo que a atividade
10 seja em grupo, mas quando todos não estão com material, aí dificulta ... olha ((fala enquanto
11 assiste o vídeo da aula)) eu fico um tempã::o esperando, aí digo a página... e eles conversam
12 um::ito, tudo sai a atenção deles... aí levaram uma atividade de CAsa e chegaram sem FAzer
13 entendeu?... tem mUIta coisa que atrapalha, assim que dificulta o trabalho, porque não têm o
14 compromisso, não têm... assi::m um::... um interesse maior deles, de realiZAR as taREfas, de
15 aprender mesmo, é como se não tivesse /.../ o que a gente tá fazendo pra eles tá passando
16 assim, sem prender a atenção deles entendeu?... sinto muito dificuldade...
- 17 **P:** aí você tá falando como vai ser o resumo?
- 18 **C:** é::... porque no livro todas ess/esses gêneros trabalhados ele vem com essa parte de resumo,
19 das características, aí no caso era a atividade com eles... [[retomei
- 20 **P:** [[retomando a aula passada
- 21 **C:** hum... agora já chegaram mais, já estão participando da aula...
- 22 **P:** ((pausa o vídeo da aula)) então até aí Professora é::, após/após você ter visto o seu
23 trabalho, esse trecho dessa aula
- 24 **C:** isso que eu tô retomando?
- 25 **P:** sim
- 26 **C:** é:: esse [[que eu tô retomando
- 27 bom esse que eu tô retomando, eu já vi que eles já tão, já acalmaram mais, já tão mais
28 realmente se integrando na atividade, porque antes quando você chega, você fica até
29 desanimada, né? Têm momentos que você acha que não vai conseguir desenvolver a
30 atividade, porque CAda um que apresente uma atividade, um não trouxe o livro que leu, o
31 outro não lembra, o outro não quer ler, então cada um vai assim /.../ é como se a aula, você

32 não tá conseguindo ainda, aí aos poucos, né? Que você vai reforçando, vai diZENdo, vai
 33 mosTRANdo, você vai vendo que eles vão se integrando e:: uma estratégia que eu uso sempre
 34 assim é que eu vou sempre mostrando “Olha, esse grupo aqui já conseguiu isso! Esse grupo já
 35 está escrevendo! Esse grupo já está lendo!” porque a partir do momento que eu mostro, aí
 36 quem não tá ainda aí ele vai se vendo assim até é:: motivado também porque tá na sala, e eu
 37 falo muito assim eu sou bem enfática nisso, não pode ficar ninguém na sala desocupados,
 38 TDo mundo que tá na sala vai ter que se ocupar de alguma coisa, então eu acho que isso vai
 39 surtindo efeito, antes eu ficava assim meio que sem saber o que fazer, mas agora eu já
 40 descobrir essas estratégias, quando a gente vai mostran:do que esse grupo tá fazendo e o outro
 41 tá lendo, pronto! De repente você vê que a turma se envolveu

42 **P:** quando a gente parou você disse que: essa aula ia ser diferente da anterior

43 **C:** hum

44 **P:** aí por que seria diferente? O que você propôs? O que foi proposto na outra aula e o que
 45 você propôs, de diferente para esta?

46 **C:** assim, porque na/na primeira, porque assim, a primeira foi assim, como era a primeira vez
 47 era a primeira versão, então a partir do momento que eu fui ver, peguei os tex::tos, aí eu fui
 48 preparar, refazer essa aula de acordo com o que eu vi que eles precisavam mais, o que eu
 49 achava que eu tinha que explorar mais “O que era um resumo? O que caracterizava o resumo?
 50 Os acontecimentos na sequencia” é tanto que eu peguei pelo livro, que eu tinha lido na aula
 51 anterior e nessa aula não eu não li, eu já expus lá, e voltei também, fiz a leitura novamente, fiz
 52 assim, BEM resumido, como tinha muita informação, lá no livro, talvez eles se perdessem,
 53 então foi diferente da outra aula e também os livros mudaram então assim como eles tavam
 54 com o livros aí querendo ou não ficou diferente, da primeira aula e eu fui vendo, fui
 55 avaliando, eu também acho [[assim...

56 **P:** [[mas na outra aula, é::, o resumo ele foi feito oral ou escrito também?

57 **C:** foi feito oral, né? Eles fizeram a leitura e depois com as palavras fizeram o recorte no oral,
 58 aí o escrito ficou bem no finalzi:nho da aula, então de qualquer maneira eu tinha que retomar,
 59 eu não tinha concluído eu apenas comecei, aí eu fui vendo outras maneiras de apresentar o
 60 resumo, né? Pra não ficar tão repetitivo, e fui assim, como é que eu posso dizer? Facilitando
 61 mais a linguagem, né? Não colocando tantas informações pra ver, né? Se eles consegui:am ou
 62 não, foi a segunda versão, ou do primeiro texto ou do texto novo no caso de quem tava/quem
 63 tava sem o livro

64 **P:** Professora e nesse momento aí:: ((referindo-se ao vídeo da aula))

65 C: nesse momento aí eu senti assim:: é:: a necessidade de retomar algumas his /.../ como eu
66 tinha lido, né? Eu vi que alguns alunos não tinham conseguido fazer a sequência, apenas
67 colocaram trechos lá e pronto

68 P: e o que tá acontecendo agora?

69 C: aqui eu tô retomando, né?

70 P: hum

71 C: eu tô fazendo o máximo pra eles irem retomando, porque quem escutou a história, quem
72 leu tem mais condições:: eu tô buscando o diálogo, então você vê que vários alunos tão
73 participando num é? Um vai ajudando o outro, então isso é bom, é envolver eles na atividade,
74 num tá uma coisa assim num tá parado, então eu acho que eu tô conseguindo movimentar os
75 alunos, envolvê-los na atividade, sempre voltando pra lá, pra chamar a atenção deles e
76 quando eu preciso eu vou e coloco mais alguma coisa que eu esqueci, ali eu nomeei dicas,
77 né? Pela linguagem, pra eles entenderem melhor, que dicas são essas

78 P: e essa interação é::, com você e os alunos?

79 C: hum:: bom, sempre acontece, sempre quando eu vou fazer uma atividade, um debate eu
80 sempre tô buscando, agora nem sempre você consegue, Nessa atividade foi interessante
81 porque eles gostaram, né? Porque eles ganharam, esse brinde que eles ganharam, então assim,
82 foi algo bem diferente, que nem toda aula vai ter de ganhar alguma coisa, foi algo que
83 marcou, quem perdeu no dia ficou querendo ganhar::

84 P: E como é a participação dessa turma?

85 C: essa turma participa, mas é:: agora essa turma ela tem dificuldade de se concentrar, porque
86 assim, têm algumas coisas externas que atrapalham também, por exemplo, quando é dia de
87 Educação Física, têm também algumas coisas que eles estão participando de fora, que vai ter
88 no final do ano, um ensaio, então tá assim, muito assim, como é que eu posso dizer? Muito
89 movimentada a sala, chama aluno pra participar disso, chama aluno pra participar do jogo, aí
90 até você parar e concentrar... e os que ficam não querem parar, quando eles veem que tão
91 muito preso eles /.../ se um sair já desconcentra “Tia Fulano tá lá fora!” então é difícil para o
92 professor pegar na rédea e deixar eles presos, né? Presos que eu digo assim, cumprindo o
93 horário da sala... mas eles participam, eles gostam de participar... principalmente assim o que
94 envolve /.../ por exemplo, se tiver ilustração, concurso de desenho, aí eles gostam muito,
95 atividade de cartaz... eles se envolvem muito nas atividades, preparam a Mostra Pedagógica,
96 essas coisas

97 P: eu tô percebendo que você colocou no quadro os comandos

98 C: hum

- 99 **P:** é::: de produção textual, pra eles seguirem
100 **C:** sim
101 **P:** porque você achou que deveria colocar, no quadro?
102 **C:** esses... [tu diz assim
103 **P:** [tipo as dicas, que você fala
104 **C:** as dicas porque quando eu li no livro didático DEles, tinha muita coisa, tinha coisas que eu
105 podia reduzir e fiz uma linguagem MAis acessível pra eles, porque assim as vezes no livro
106 parece não estar
107 **P:** hum
108 **C:** aí eu fui colocando aqueles que MAis estavam, né? Se adequando... e depois eu fui
109 novamente, eu fiz duas vezes, essa que eu fiz no final da aula anterior, ontem, aí na e hoje eu
110 já mudei um pouquinho, mas depois a gente vê essa parte... também eu senti muito a
111 necessidade que eles têm de:: vocabulário, se tiver assim uma palavrinha assim mais difícil,
112 têm momentos que dá pra oportunizar isso e pesquisar, mas têm momentos que eu vejo assim
113 que ali mesmo naquela conversa eu posso conseguir que alguém saiba, que um aluno mais
114 experiente, que tem aquele aluno mais curioso, que busca que vai pesquisar, independente do
115 professor pedir ou não ele vai, né?

APÊNDICE J - Transcrição da autoconfrontação da 2ª aula do 5º ano realizada em 2015 –
duração 00:14:11

- 1 **P:** pronto Professora, eu quero que você... fale sobre o seu traba:lho... o que você viu,
- 2 comente o que você viu
- 3 **C:** até esse momento, né?
- 4 **P:** é
- 5 **C:** aí eu vejo que eu tava retoman:do... leio o texto com eles, antes eu preparei um esquema
- 6 no qua:dro e a partir desse esquema eu fui... vendo o que tinha no texto e mostrando como é
- 7 que eles tinha que fazer, é: por esse esquema, né? Que era do resumo, falando sobre os
- 8 personagens, né?, e retomando cada /.../ que foi acontecendo da história, pedi pra autora, a
- 9 pessoa/a menina que escreveu, ela foi/foi ajudando, a gente foi retomando o tempo todo,
- 10 oralmen:te o texto que ela tinha escrito, né? Aí fui vendo o que faltou, alguns detalhes eu fui
- 11 colocando, aí eu fui perguntando e ela foi construindo junto comigo o texto, esse inicio foi,
- 12 mais isso pra retomar o que a gente já tinha feito, e::: a proposta ia ser pra eles reescreverem a
- 13 partir das correções, dos bilhetinhos que eu vou colocando na correção
- 14 **P:** hum
- 15 **C:** aí antes eu acho importante assim, retomar, pra não pegar assim o texto de uma vez, sem
- 16 ter aquela retomada, fica mais/fica mais interessante, né? Até coisas que eles não lembravam,
- 17 lembrar, acho que esse inicio é importante, essa retomada do texto:: eu ia perguntando e eu
- 18 assim, buscava deles, né? Queria tirar algo deles, não ia dizendo, mesmo que eu conhecesse a
- 19 histó:ria mesmo que eu já soubesse o que tava precisando acrescentar, mas eu deixei a partir
- 20 deles primeiramente, aí foi uma troca, né? Eu ia dizendo a aluna também, ela ia dizendo e eu
- 21 ia completando, eu acho que consegui uma interação nesse momento com a aluna
- 22 **P:** até esse momento aí, é::... como foi sua aula? Como/o que você fez?
- 23 **C:** aí eu tô retomando ainda, né? Coloquei as dicas, o que eu queria que os alunos fizess/que
- 24 fossem observando, e essas dicas iam ajudar... quando eles fossem reescrever [[e fazer uma
- 25 outra versão do texto
- 26 **P:** [[você colocou as dicas aonde?
- 27 **C:** eu escrevi no quadro, né? Tipo um esquemazinho, e fui colocando, apresentação dos
- 28 persoNAgens, os principais FATos que aconteceram e o final, e:: expliquei assim:, pra eles
- 29 várias vezes, que o resumo, você não pode fazer igual ao que tá no livro, resumir quer dizer
- 30 diminuir, e eles tinham que fazer um texto menor, abordando só os fatos principais, que
- 31 aconteceram, eu tava retoman::do com eles, e a proposta ia ser justamente essas, reescrever de

32 acordo com essas dicas, e também cada um individual recebeu na sua folha os bilhetinhos,
33 né? Do que precisava melhorar

34 **P:** e:: isso que você tava em mãos, o que era isso que estava lhe ajudando, é: lhe auxiliando na
35 sua aula

36 **C:** esses são os textos que a gente tava retomando, eu comecei uma produção textual na/na
37 aula anterior, e tava retomando aí já do escrito, já tinha feito a correção, e eu fiz vendo, né?
38 Primeiro eu comecei com o da aluna e a gente foi fazendo a interação e eu fui vendo aqueles
39 que mais preciSAvam, que tavam /.../ que precisavam de mais ajustes, aí então em mãos eu ia
40 passando e já ia vendo, retomando cada um, pra quando eles recebessem eles tinham assim
41 um norte de como mudar, de como melhorar o texto

42 **P:** e nesse momento, o que você viu?

43 **C:** aí eu senti, quando eu li o texto, quando apresentei o texto pra turma, da colega, eu fui
44 lembran::do, eu disse, eu lembrei da história, porque a gente tinha apresentado a história
45 an:tes, na aula anterior, lendo, né? Fez a leitura no livro, mas alguém, eu até questionei,
46 alguém que nunca escutou a história ia ficar sem entender, porque a história não contou como
47 foi o final da história, que o texto lá não tinha, aí eu fui tentando retomar alguns pontos com a
48 pessoa que escreveu, com a autora do texto

49 **P:** essa menina que tava interagindo com você, ela era a autora?

50 **C:** ela era a autora desse texto, foi o primeiro texto que eu peguei [[pra

51 **P:** [[por isso que só ela tava interagindo

52 **C:** é... só ela que lembrava ma:is, né? Como ela le:u, quando ela com:tou na sala, então ela
53 lembrou de mais detalhes, só que ela não soube como passar na hora de escrever, ela não
54 foi/ela não fez, ela contou o relato oral, então eu queria que ela colocasse mais detalhes,
55 colocasse o final da história como ficou

56 **P:** ela soube resumir oralmente?

57 **C:** oralmente ela fez a história no passo a passo, fez o início, apresentou os personagens, ficou
58 mais assim::... melhor de entender a história, teve mais, como é que eu posso dizer?,,,
59 Detalhes, né? E na hora de escrever não, ela fez uma coisa que ficou /.../ quem nunca tivesse
60 é:: escutado essa história ia ter dificuldade de entender, né? Eu procurei fazer com que ela
61 melhorasse o texto nesse sentido

62 **P:** e por isso você devolveu o texto não só pra ela, mas pra os demais alunos

63 **C:** pra os demais alunos, pra assim... colocar MAis informações que eram necessárias, apesar
64 de ser um resumo, mas tem que apresentar/tem que aparecer no texto na escrita, é esses fatos,
65 o que aconteceu a gente não sabia o que aconteceu, não foi detalhado... e também a história

66 ficou assim meio sem um começo, não seguiu a/o esquema que eu tinha preparado, né? Pra
 67 eles, então como eu já fiz esse esquema pra facilita:r, a proposta era entregar aos alunos pra
 68 eles seguirem esses/esses passos para verem de que forma iam melhorar o texto, nessas etapas
 69 aí

70 **P:** pronto Professora, e:: o que você fez nesse momento, como foi seu trabalho?

71 **C:** é nesse momento eu fui/eu tava com os textos na mão, né? Aí eu fui... é::, dizer a eles
 72 como foi que eu fiz a correção, que cada um ia receber seu te::xto e no texto já tinha um
 73 bilhetinho que eu colocava, aí sempre que eu coloco esses bilhetes, quando eu fui corrigir, eu
 74 lembrei de também mostrar o que eles já conseGUIram, pra não ficar também aquela coisa,
 75 mostrar só o que o aluno, assim, entre aspas, errou, né? O que faltou, então o que ele
 76 conseguiu TAMbém é importante, o professor incentivar o aluno, mostrando pra ele o que ele
 77 acertou, o que ele já conseguiu, porque se você só mostrar o que ele não conseguiu, vai até
 78 ficar difícil pra ele, vai ficar até assim:: com dificuldade pra fazer, né? Fica como se você
 79 fosse só criticado negativamente, “E o que eu acertei não vale?” então eu sempre procurei
 80 colocar... ver se já conseguiu organizar em parágrafos, ou que conseguiram fazer a letra
 81 legível, aí surge a questão da letra legível, será que todos sabiam o que era legível? Aí eu
 82 lancei a pergunta pra turma, e alguém já /.../ e alguém já explicou direitinho, disse o que era,
 83 aí eu fui MOStrar, quando ela disse “Escrever legível PAra a professora”, então o aluno ainda
 84 tem esse entendimento que só escreve para a professora corrigir... né? Eles têm que ter
 85 essa/uma noção assim maior, de que você escreve para outras pessoas, não só para a
 86 professora, na nossa vida a gente vai precisar usar a escrita, e eu num vou escrever para a
 87 professora, toda vez, posso escrever para meus pais, para um: colega são N interlocutores, né?
 88 Então já quebrar essa/essa coisa, “Eu só vou escrever, a professora vai corrigir”... então

89 **P:** e qual era a outra pessoa que poderia ler esses textinhos dele?

90 **C:** eles poderiam /.../ como eles estavam /.../ esse aí não, mas outras produções, né? Poderiam
 91 ser feitas /.../ poderiam levar para os pais ler, pra (...) pra reescrever, pra alguém ajudar eles,
 92 né? Pra interagir com alguém... porque eles não têm aquela autonomia de escrever só, mesmo
 93 que eles escrevam eles estão precisando ainda de ajuda, então assim, levaram pra CAsa, e
 94 alguém assim mais experiente, uma pessoa mais experiente na leitura e na escrita, poderia
 95 acompanhar, os pais ou o irmão mais velho, a gente sempre orienta assim na sala, você junta
 96 com alguém de casa ou um amigo e você vai reescrever esse texto... foi isso que eu tentei
 97 fazer nesse momento

98 **P:** pronto Professora

99 **C:** hum

- 100 **P:** nesse momento você ta:va querendo ensinar o que, para os alunos? Como você fez isso?
- 101 **C:** eu tava querendo mais uma vez, né? /.../ porque na aula eles iam escrever um resumo... e::
- 102 tava querendo fixar justamente esse conceito de resumo, “O que é resumo? Como resumir”...
- 103 então eu parti do que eu tinha, em mãos, que eles têm /.../ alguns não fizeram um resumo, só
- 104 fizeram transcrever, aí eu disse: “Se eu leio um livro/se eu tenho um texto que tem onze linhas
- 105 e eu vou e escrevo novamente as onze linhas, eu fiz um resumo?” aí passei pra eles: “Não!”...
- 106 “Por que não? Porque no resumo você /.../ se você lê onze linhas, quando você vai resumir vai
- 107 ficar menos... e é com suas palavras, você não vai fazer tal qual tá lá no texto”... novamente aí
- 108 eu fui
- 109 **P:** a/e nesse momento que a aluna disse assim /.../ você perguntou quais eram as principais
- 110 características, do resumo
- 111 **C:** hum
- 112 **P:** aí a aluna disse: “A pessoa tira, algumas partes do texto e escreve”... aí você não comentou
- 113 mais nada, é:: a per /.../ a resposta da aluna lhe satisfaz?
- 114 **C:** sim... assim, porque... eu aceitei a resposta dela, pelo seguinte, porque ela disse uma coisa
- 115 certa, aí foi e completei, né? Eu disse: “Não você vai pegar com suas palavras, e
- 116 resumir/resumir é isso, você vai pegar com suas palavras e diminuir, né? Você não pode do
- 117 jeito que tá lá no livro, você transcrever” aí eu peguei é:: e voltei pra aquelas pessoas que, só
- 118 fizeram trans:crever, então de certa forma ela tá CERta, realmente você vai pegar algumas
- 119 partes, assim como ela disse e colocar, você vai escolher, é uma escolha sua, é a escolha do
- 120 que você achou principal, de mais importante, aí vai e coloca
- 121 **P:** mas ela vai... escolher do mesmo jeito que tá lá?
- 122 **C:** não, [[eu até disse assim
- 123 **P:** [[OU: isso é muito difícil ainda pra uma criança do quinto ano, saber que o resumo, não é
- 124 apenas retirar: e colar?
- 125 **C:** é... também, e porque assim a gente tava trabalhan::do a pouco tem:po, então eles têm que
- 126 ter /.../ a gente tem que ter um tempo maior, pra ir se apropriando dessas características, né?
- 127 Do resumo, foram poucas aulas, eu acho que só foram /.../ era a segunda aula no caso, então a
- 128 gente ainda tá trabalhando, ainda vai continuar com essas dicas, né? Com essa estrutura de
- 129 na/narrativas que a gente vai ficar, e realmente eu acho que eles estão começan:do a entender
- 130 agora, mas até:: como foi o primeiro texto deles, tem que ser trabalhado mais outros textos,
- 131 né? Outros modelos também eles têm que ver num é? Que tá pouco, a aula ainda tá pouco pra
- 132 eles absorverem, porque é muita informação, né? Ao mesmo tempo

133 C: aí:: né?... é:: eu quis dizer como no Livro Didático... porque como o Livro Didático todos
134 eles têm:, então eu retomei novamente... as, características do resumo, aí eu fui ler::, dizendo
135 o que era resumo, e eles assim, acompanhan::do a leitura, e eu re /.../ fui novamente PRA
136 história da menina, porque:: era a que eu tinha comeÇAdo eu fiquei nessa/nesse texto, a::
137 durante esse momento da aula, né? Até aí... aí eu fui perguntan::do como é que foi o final, fui
138 aprofundar:::, aí li também alguns /.../ primeiro eu li, né? No Livro Didático deles algumas
139 dicas que têm, né? E eu fiz esse /.../ como têm muitas dicas lá eu coloquei as principais, já pra
140 facilitar pra eles, aí fui novamente reforçar o que é resumir, que é diminuir:: e que você só vai
141 fazer com suas palavras e não com as palavras do livro do jeito que tá lá, e:: aí novamente eu
142 disse “Se eu leio onze eu só posso ficar com a metade de onze”... aí reforcei, fui lendo as
143 dicas e fui comparando com o que eu tinha colocado no esquema no quadro... e também uma
144 hora que a menina fala, né? Que ela diz... agora eu perdi não lembro o que ela disse mais, sei
145 que era sobre o que a gente tava falando, sobre o resumo, o que é resumir

146 P: ela interage com você, né?

147 C: é... o momento em que ela FAla... que ela tá o tempo todo assim /.../ ela tá bem atenta, ela
148 vai bem participativa aí, como era a história dela, o texto dela, então é até uma maneira de
149 valorizar o trabalho do aluno, porque ele tá vendo que o trabalho dele tá sendo discutido na
150 au:la, né? Eu acho bem interessante esse trabalho

APÊNDICE K - Transcrição da autoconfrontação da 3ª aula do 5º ano realizada em 2015 –
duração 00:15:08

- 1 **P:** esse trecho aí Professora, é:: do momento da sua explicação, os alunos estão fazendo muita
- 2 zoAda, conversan:do
- 3 **C:** hum
- 4 **P:** e:: assim, você continua expliCANdo e a maioria não presta atenção
- 5 **C:** é
- 6 **P:** assim você explica e eles não prestam atenção, porque você não chama a atenção:, pra:
- 7 [eles
- 8 **C:** [parar
- 9 **P:** pararem?
- 10 **C:** é assim, é difícil porque:, eu sei que a turma tá fazendo baRUlho e:: eu fico insistindo, né?
- 11 Realmente falta mais uma::, vamos dizer, uma firmeza como você diz, só que: eu procuro
- 12 assim, o máximo não chegar nesse ponto, porque eu já me conheço, se eu assim /.../ mesmo
- 13 que eu esteja assim, atra/aperreada, mas eu vo::u me controlan::do, me controlan::do, porque
- 14 depois, que eu assim, perco a paciÊNcia como se diz, aí eu sei que eu não consigo mais... é:::
- 15 eu não consigo mais me controlar, vai ficar difícil, vai ficar aquela situação::o da professora
- 16 chateada, angustiada, então eu prefiro insistir, até::: que mesmo que dois ou três estão
- 17 prestando atenção, mas é algum, já é algo pra mim ((risos))
- 18 **P:** hum:: é muito barulho, né?
- 19 **C:** [[fazendo barulho, é:: realmente, tem essa/essa questão da aula, é como eu disse, têm
- 20 MOmentos que eles conseguem, né? Não é todo momento que eu consigo eles ficarem calmos
- 21 não, esse momento é muito difícil, é muito desgastante pra o professor ficar:: /.../ imagine
- 22 você tá falando, falando e alguém num tá nem /.../ é difícil, e você percebe, claro que você tá
- 23 lá na frente percebendo
- 24 **P:** isso não te incomoda não?
- 25 **C:** incomoda, é como eu digo, vai /.../
- 26 **C:** eu prefiro me manter assim:: aparentemente calma, porque a gente sabe que por dentro a
- 27 gente não tá bem, você tá vendo que não tá conseguindo o seu objetivo ali, qual é o objetivo
- 28 que eu queria, atingir? A atenção, e:: a partir daquela explicação, quando ficava assim /.../ por
- 29 exemplo, eu fico demoran::do, repetin::do, repetin:do, e eu vejo que surte um efeito pouco,
- 30 né? Que quando eu vou pra o individuAL, que eu tenho que repetir tudo de novo eu vejo que
- 31 meu trabalho foi perdi /.../ assim praticamente perdido, esse momento que eu fiquei aá::

32 falando, falan:do, mas assim eu pro:curo como eu digo, até:: chegar no limite, tem um
 33 momento que eu vou me irritar, que eu vou falar mais sério com eles, as vezes eu tenho que
 34 tirar aluno de sala, não aconteceu ainda assim, mas eu falo, né? “Olha quem não ficar::
 35 prestando atenção” falo vá::rias vezes, eu num sou muito de agir rápido não, realmente eu
 36 tenho essa paciência, de ficar protelan::do, né? Assim tentando até::: assim no ultimo
 37 momento colocar o aluno pra fora de sala, que eu acho que aí é um extremo já, mas realmente
 38 esse momento que a gente escuta, perCEbe, né? Que eles tão mudando de lugar, que eles num
 39 tão nem:::... é tanto que a dificuldade, quando você vai no caderno, você vai na atividade, na
 40 proposta você vê

41 **P:** diante de tudo isso, sua explicação:o, é:: que você passar pra eles, ficou clara?

42 **C:** não, aí no momento /.../ no geral ainda não, porque é como eu tô falando eles num tão
 43 ainda num pararam pra ver o que realmente é, agora quando eu vou no in:dividual, aí eu vou
 44 vendo a dificuldade de cada um, até ver que mesmo que eles não consigam, mas eles vão
 45 tentar fazer algo pra /.../ sem:pre vão ter aqueles alunos que não conseguem de jeito nenhum,
 46 né? Tem aquela turma que eu ainda não atingi, e eles até nesse momento do individua:l eles
 47 ainda tão fo::ra, ainda tão /.../ ainda não pararam pra fazer a atividade, mas assim o que eu
 48 vou conseguin::do eu vou no individual, o que eu conseguir pra mim... tá bom, não é que eu
 49 vou tá cem por cento, eu sei que têm aqueles alunos que eu não consegui atingir ainda e isso
 50 me preocupa bastante, mas eu vou procurando fazer o trabalho, eu num sei/eu num vou parar
 51 por isso, eu tento de todas as maneiras, no individual, de que forma for eu vou tentando
 52 fazer... eu sei que algo eu tenho que conseGUIr e eu tenho que fazer, é o meu trabalho eu não
 53 posso parar, não tenho uma pessoa pra fazer por mim, eu que vou responder por essa tur:ma,
 54 né? E agora tá bem próximo ao final do ano, têm esses resultados aí é preocupante, questão de
 55 questionar como é que eu tô trabalhando, tô questionando a minha prática, essas imagens,
 56 essas aulas elas me dizem Muito, né? Que a partir daí eu vou analisando, eu vou vendo,
 57 quanta coisa eu num descobri? Por exemplo, essa questão de tá explicando, tá explicando, só
 58 que no momento eu não percebo, eu tô assim tão empolgada na explicação, que eu não
 59 perce:bo, claro que não tem como você não perceber o barulho, mas as imagens que você vai
 60 ouvindo o som, né? Aí diz muito pra você e esse debate que a gente faz, esse questionamento
 61 também é muito importante, têm coisas que eu não tinha essa percepção de mim mesma, aí
 62 ago::ra, a partir do que eu tô analisando, né? Eu sou, aqui no momento eu sou a professora,
 63 mas aqui eu me coloco no lugar de uma pesquisadora, o que é que eu estou vendo? O que é
 64 que tá acontecendo na minha sala de aula? É mais ou menos isso

65 **P:** ó:, esse momen::to depois que você explicou tudo

66 C: humrum... aí eu vou falar assim, bem: claro, o máximo possível que eu poder, eu vou dizer
 67 assim: “Quem é que vai falar nessa /.../ quem pode falar? Quem são os personagens que
 68 podem falar?” aí eu questiono “Jesus, pode falar?”

69 P: analisando seu semblante

70 C: aí eu já tô assim /.../ já cheguei no /.../ tô canSAda, eu expliquei, expliquei, expliquei
 71 entã:o eu já estava esgotada aí, então eu terminei, chegou o momento assim, do/do limite
 72 mesmo, eu tava muito cansada realmente, eu tinha falado MUito

73 P: você já tava com um semblante, de que tava chateada

74 C: chateada por conta da situação, né? Que a situação num era... num é uma situação
 75 agradável, tá numa sala de aula, já é difícil, você tá ali na frente e tal... e também a gente se
 76 preocupa, porque a gente sabe assim é uma preocupação::o, natural, que a gente tá vendo que
 77 a aula tá sendo analisada, por mais que você num vá /.../ é claro que isso aí, vai: como é que
 78 eu posso dizer? Num pode interferir naAUula em si, mas é uma situação diferente, você tá ali
 79 em sua sala de aula, sem uma pessoa, né? Sem um observador, a gente sabe que é um olhar, a
 80 mais, né? Além do que as crianças se comportam de forma diferente, né? Tudo muda, o
 81 interessante seria, que esse trabalho fosse assim, como é um trabalho de pouco tempo, a
 82 gente ainda tá se ambientando com a essa situação “Ah, tem alguém na minha sala! Tem uma
 83 pessoa que está na minha sala. Tem uma professora!” pra os alunos, então se esse trabalho
 84 vamos dizer, fosse de pelo menos se:is me::ses, talvez, com certeza eu não sei, ia depender,
 85 que: a gente ia se acostumar melhor:, a gente ia se preparando aos POUcos, com a nova
 86 situação e:: surtiria efeitos diferentes, assim como também a cada vez que eu fosse vendo as
 87 aulas, eu ia procurando é:: bem, vamos dizer assim... me auto avaliar, vendo meus pontos “O
 88 que é que eu preciso melhorar? Será que eu tô me:: aperreando muito? Será que eu tô é::
 89 tenTANdo explicar demais uma co::isa?” a/alguns pontos que eu fosse vendo de cada aula,
 90 com certeza eu ia buscar melhorar, e o que u tivesse vendo que eu tô acertando,, né? “Eu tô
 91 trazendo propostas interessantes para os alunos?” eu ia continuar, né? Porque a proposta em
 92 si, de trabalhar com gêneros textuais que vem no livro, todo professor tem essa preocupação
 93 “Se::rá que eu vou dar conta de trabalhar todos esses gêneros ou eu vou ter que priorizar
 94 alguns, né?” tudo isso a gente ia ter mais condições de se /.../ de sistematizar melhor, se esse
 95 trabalho pudesse ser feito durante pelo menos um semestre, né? Porque até:: haver essa
 96 adaptação das crianças “E a professora vem hoje? Hoje vai ter gravação?” então, tudo isso
 97 surge assim... é diferente de você tá na sala de aula normal, sem ter que ter uma pessoa lá
 98 olhan::do, observan::do, né?

- 99 **P:** Professora, eu filmei esse/esse momento que eles estavam fazendo a ativiDAde, porque na
 100 realidade eles não estavam fazendo a atividade, né?
- 101 **C:** é:
- 102 **P:** e não fazem, a maioria não faz e isso te incomoda?
- 103 **C:** incomoda bastante, porque assim, é o momen:to que é pra tá todo mun:do concenTRAdo,
 104 tentando fazer, eu vejo que eles têm dificuldade pra fazer, e eles até começam, né? Como a
 105 gente acabou percebendo, mas depois, qualquer coisa dispersa...
- 106 **P:** dispersa
- 107 **C:** é:: a gente tem uma questão de por exemplo, pegar:: vamos dizer /.../ se prendem a
 108 qualquer outra coisa que não seja da a:ula, né? Ou conVERsam, ou se VÍram, é:: qualquer
 109 coisa que chamem a atenção, mas a gente vê que eles estão dispersos, realmente, na hora da
 110 ativid:de, que é daquele retorno para o professor, o professor fica lá insistindo “Gen:te, já
 111 terminaram? Gente, quem tá conseguindo fazer?” [[você vê que dois ou três
- 112 **P:** [[e como é que você se sente enquanto... professora, né?
- 113 **C:** a gente se sente realmente frustrada, porque cadê o resultado do meu trabalho? Que
 114 trabalho eu tô fazendo? Porque eu não atingi os meus alunos? Se eu me esforCEi, se eu trouxe
 115 /.../ se eu procurei fazer, facilitar o máximo pra eles, e eu não vejo resultado? Você vê que...
 116 dois ou três alunos, de uma turma inteira é que traz assim, que vem pra você “Professora eu tô
 117 acertando? O que é que tá faltando?” Então assim, é o retorno é MUito pouco ainda, pra o que
 118 você se esforçou tan::to, é um desgaste, porque você prepara a aula em casa, você pensa, você
 119 prepara material... a escola mesmo, não dispõe de muitos recursos, um mínimo material que
 120 seja, é o professor que tem que disponibilizar, a não ser o Livro Didático que eles têm acesso,
 121 mas TUdo eu tenho que trazer, preparar, é até um desgaste, e:: você vê que:... não teve o
 122 resultado esperado, a não ser que você seja mais assim enérgica na cobrança, que vai chegar
 123 um momento, que vai ter, que eu vou pegar esses cadernos um a um, cada aluno “Cadê essa
 124 atividade que a gente fez? Cadê a data dessa atividade? Cadê...?” vou é:: naquele atendimento
 125 mais individual, em que eu vou cobrar mais, aí, a partir daí eu vou ver que resultado eu vou
 126 ter, porque assim, no geral, é: essa realidade que as imagens estão mostrando, é dispersa a
 127 atenção dos alunos: eles não fazem, naquele momento ali, que é o momento de fazer, de
 128 trocar de::, é uma dificuldade geral, relamente poucos alunos conseguem
- 129 **P:** é um trabalho penoso para o professor?
- 130 **C:** é um trabalho MUito desgastante, isso só em Língua Portuguesa, porque eu tenho que dar
 131 conta não só de produção textual, eu tenho que dar conta das outras atividades, dos conteúdos,
 132 vem avaliação de fora, avaliação nacional que eles participam, então é uma carga bem pe:sada

- 133 para o professor, o quinto ano, porque ele tem que dar esse resultado no final, que resultado
134 ele vai obter se na realidade, né? Como a realidade é difícil

APÊNDICE L - Transcrição da autoconfrontação da 4ª aula do 5º ano realizada em 2015 –
duração 00:33:14

- 1 **P:** pronto Professora
2 **C:** é pra falar, né?
3 **P:** pode falar sobre esse momento
4 **C:** é::antes de iniciar, na verdade, eu tava é: falando com os alunos, orientan:do eles sobre a
5 importância da avaliação, dizendo pra eles o que é avaliar, avaliar era... é:: a maneira como a
6 professora tem, de ver/de ver como os alunos estão no sentido do cumprimento das atividades,
7 né? Que é tão importante, então eu fiz essa/essa reflexão, juntamente com eles, pra mostrar
8 que alguns alunos estavam sem cumprir as atividade e isso é um ponto muito negativo, porque
9 a partir do momento que o aluno não cum:pre, ele não aprende, ele deixa de mostrar /.../ as
10 vezes ele pode até ter/conhecer, mas ele não tá demonstrando na prática, no concreto, através
11 da produção de texto, e que eu tava avaliando com eles, então na::tes eu fiz uma chamada, eu
12 fui chamando e fui dizendo um a um o que estava/o que estava *ok* nas atividades, que tinha
13 cumprido as duas, que era o resumo e depois fez o resumo da::/dos livrinhos que eles tinham
14 das literaturas, e: no segundo momento, em outra oportunidade, em outra aula a gente fez:: o
15 diálogo pra finalizar a história, uma narrativa, e eles tinham colocar os diálogos, então da
16 turma, que são vinte alunos, apenas DOze tinham cumprido, alguns alunos tinham faltado,
17 também assim, esse momento de final de ano, algumas crianças elas saem da sala para
18 cumprir outras atividades, tinha criança que tava ensaiando, então isso deixa /.../ isso acaba
19 que:: é::: atrapalhando um pouco, mas como eles não podiam deixar de participar da
20 atividade, que também é importante, eles estavam se preparando pra um evento, pra uma
21 apresentação, então eles não estavam saindo aleatoriamente, estavam saindo para cumprir
22 uma outra atividade, então quebrou um pouco a rotina da sala, algumas crianças tinham saído,
23 não tinham cumprido e outras tinham faltado mesmo, então antes de começar a aula, eu
24 focalizei bem isso, a questão da: avaliação, a importância de cumprir, também a importância
25 da professora tá sempre ali acompanhando, quem estava/quem está é:: cumprindo as
26 atividades ou não, mostrar que realmente foi registrado o que eles fizeram, é: um a um, então
27 eu achei que fosse importante isso, e também frisar mais uma vez no final do ano, que a gente
28 tá naquele momento de recuperar o tempo perdido, então crianças que estão com mais
29 dificuldades vão ser chamadas individualmente, então aquela coisa toda de/de dar o resultado,
30 tá chegando o momento de apresentar os resultados finais, e aí? Então é parte do trabalho do

31 professor, essa preocupação, né? De acompanhar seus alunos de ver o que eles estão
32 progredindo ou não, do que eles conseguiram até agora e do que falta conseguir

33 **P:** humrum

34 **C:** foi isso que eu quis aí nesse momento, meu objetivo maior era esse, de chamar atenção,
35 conscientizar esses alunos, pra eles saberem a importância de ser avaliado, que o que a gente
36 tá fazendo na sala de aula tem que ter, um retorno para o professor

37 **P:** humrum

38 **C:** que o professor faz a sua parte, e os alunos demonstram através de/das suas atividades de
39 cumprir, esse retorno, tem que ter esse concreto pra ver, pra acompanhá-los, né? Então foi
40 isso

41 **P:** e essas atividades foram referentes a:/as outras sobre resumo?

42 **C:** foi, sobre resumo, foi a primeira que a gente fez, aí eles me entregaram, e sempre eu vou
43 fazendo essa correção e devolvendo para eles

44 **P:** e você acha /.../ e como foi o desempenho deles? Eles se saíram bem::?

45 **C:** no primeiro momento foi/num foi tão bom não, [porque assim

46 **P:** [na primeira versão?

47 **C:** na primeira de resumo, porque assim não teve muito tempo também, foi uma atividade que
48 eles fizeram assim::, que eles não tiveram tempo de se apropriar [melhor

49 **P:** [hum

50 **C:** das questões/da:: estrutura do resumo, né?

51 **P:** hum

52 **C:** eles fizeram /.../ em uma aula eles fizeram tudo, a leitura, apresentaram, aí depois fizeram o
53 resumo, então eu já sabia de antemão que eu ia ter que rever cada escrita

54 **P:** hum

55 **C:** mas aí a gente, por questão de aproveitar o tempo, de aproveitar também é:: assim, o que
56 eles estavam fazendo no momento a gente ficou desse jeito, mas eu sabia queria ter que
57 retomar mais outras vezes, até é:: eu queria um resultado melhor, então no resumo eu achei
58 que eles não foram tão bem, né? Eles ainda não tinham se adaptado direitinho a cada /.../
59 como é que eles iam fazer o resumo, aí eu fui retomando, por isso eu precisei retomar outras
60 vezes, [[até::

61 **P:** [[em outras aulas?

62 **C:** em outras aulas, eu acho que até:: mais umas duas ou três aulas

63 **P:** hum

64 **C:** sobre resumo

65 **P:** não ficou só em uma?

66 **C:** não ficou só em uma aula não, a primeira foi assim, só pra você ter uma ideia, né? Do que
67 eles realmente conseguiam fazer, aí depois eu fui retoman::do, como eu não podia ficar só em
68 resumo, eu tinha também, que dar conta de outras coisas, né? De outros textos, é: de
69 produções textuais diferentes, aí eu fui adaptando, aproveitei a sequencia textual narrativa,
70 comecei narrativa, pra dar continuidade com o diálogo, com outra atividade

71 **P:** humrum, *ok*

72 **C:** foi isso

73 **P:** é:: esse momento

74 **C:** pra falar? Esse momento, retomei

75 **P:** você iniciou a aula aí num foi?

76 **C:** é, eu iniciei a aula de fato, que antes tinha sido aquela parte de reflexão sobre avaliação,
77 então eu tinha colocado algumas di::cas sobre o resumo, algumas características REtomando
78 o resumo, né? Partindo dessa necessidade de retomar, porque eles não tavam bem no resumo,
79 não tinham apreendido ainda tão: bem no resumo quanto era pra ser, aí eu coloquei de um
80 lado do quadro as DIcas, né? O que é o resumo, os personagens, [apresentação

81 **P:** hum hum

82 **C:** [[é:: e também no livro deles tinha, então eu sempre tava é:: comparando o que tem no seu
83 livro didático, que eles têm, né? Como rever, como pegar essas dicas, tem acesso direto a esse
84 livro, e:: eu fiz assim um resumo, pra facilitar MELhor ainda, pra explicar melhor pra eles, e
85 do outro lado do quadro eu coloque::i, eu escrevi, eu transcrevi o texto de um aluno, da sala,
86 de um aluno que tinha feito, eu iniciei assim... tipo fazendo uns elogios aos alunos/ao aluno,
87 porque eu achei importante isso? Porque o aluno ele precisa também receber elogios, se /.../
88 eu entendo assim, se o professor só dizer assim “Ah vocês foram mal, vocês não souberam
89 escrever, tá mal feito, tá ruim” então isso cada vez mais vai dificultan::do, a aprendizagem do
90 aluno, então como esse/esse aluno realmente ele se destaca no sentido de, cum:prir as
91 atividades, de querer cumprir, se ele não consegue, ele busca ajuda em casa, busca ajuda de
92 qualquer forma, mas ele cumpre a atividade, ele gosta de/de mostrar que fez, né? Ele é um
93 aluno muito interessado nos estudos, então eu começo a dizer que é participativo, que ele
94 realmente é, e também eu faço assim pra os outros se sentirem diminuídos, não é que eles seja
95 melhor do que os outro, mas assim em relação a participação::o, a querer, a cumprir, porque
96 ele se destaca, realmente ele é um aluno atencioso e que gosta de cumprir as atividades, aí tá
97 lá o texto dele transcrito e a proposta é: “Como a gente reescrever, escrever outra versão para

- 98 esse texto, é:: procurando contemplar os passos do resumo” o que o aluno já conseguiu tudo
99 bem
- 100 **P:** como você fez? [[pegou o texto do aluno
- 101 **C:** [[peguei o texto do aluno e fui reescrever COletivamente, porque coletivamente? Pra
102 mostrar pra os outros, pra os demais que o texto, ele nunca tá pronto na primeira versão, um
103 texto pra ficar pronto ele vai ter que ser reescrito mais de uma vez, então a gente retomou uma
104 le/uma leitura que a gente tinha feito, falava sobre o avô do /.../ uma narrativa, que o título é
105 “Meu avô era doce” que era o avô da/do menino que contava a história que ele tentava /.../
106 que ele era/que ele fazia bolos, e ele queria muito fazer um bolo de chocolate e acertar esse
107 bolo, só que ele não conseguiu da primeira vez, ele foi tentan:do, da primeira vez ele
108 errava/ele errou alguma coisa que eu não lembro agora no momento, na segunda acertou uma
109 coisa e já errou outra, aí foi até:: que ele tentou pela terceira ve::z e conseguiu o bolo que ele
110 queria, então fiz essa comparação, do mesmo jeito é a escrita, você não vai escrever bem:: um
111 te::xto da primeira versão, você já sabe, “Vou escrever, mas quando eu terminar de escrever,
112 eu vou ainda ver, pensar que meu texto ainda vai ser melhorado” foi essa a proposta, o que
113 mudar:, o que acrescentar:, ou então o que já tem de bom nesse texto que eu não preciso mais
114 mexer? Foi essa a proposta, reescrever o texto com ba:se, na estrutura do resumo
- 115 **P:** hum, *ok*
- 116 **C:** já pode falar? Aí eu tô NOvamente, né? Voltan:do pra estrutura, eu tô assim: reforçan:do
- 117 **P:** você achou é:: importan:te, é:: pra fazer a reescritura, mostrar [[novamente a estrutura do
118 resumo
- 119 **C:** [[novamente, até porque assim tinha um elemento novo, não que fosse novo assim, no/na
120 maneira de entender o clímax, mas a palavra clímax, né? “O que é um clímax?” ia ser
121 um/uma palavra nova pra eles, que até eu acho que eles não sabiam o significado, então eu até
122 poderia ter feito, depois que eu fiz eu lembrei que poderia ter /.../ vamos dizer, “Vamos
123 procurar no dicionário” porque é para eles PESquisarem, partir do interesse dele, acho que
124 devia pensar melhor
- 125 **P:** você percebeu isso agora?
- 126 **C:** não, no momento que eu tava apresentan:do, como agora retomando, então já voltou a
127 mesma ideia, como era uma palavra diferente, que não é do vocabulário usual deles, né?
128 Então seria mais interessante, se eu tivesse feito, a:: pesquisa no dicionário, porque ia fixar
129 melhor, porque o maior objetivo nosso, é fazer com que a criança a-prenda, que ele construa o
130 significado, então acho que aí foi até uma maneira de você já trazer a resposta pronta, o que é
131 clímax, se bem que lá no livro também explica, né? Só que os nossos alunos eles ainda são

132 assim, eles leem, mas ainda não têm aquela compreensão, que era pra ter do que eles leem,
 133 muitas vezes ele lê, só lê, mas ele não sabe o porque leu, por que que ele tá lendo, o professor
 134 tem que tá muito atento a essas questões, né? Na hora que você vai repassar, que você vai
 135 explicar:, então você percebe isso porque os alunos ficam muito calados, então eu fico lá o
 136 tempo todo falan:do, falan:do e eu não vejo assim, nenhuma questionamento, se alguém faz
 137 alguma pergunta, tudo bem, eu vou procurar fazer o máximo pra que eles entendam, mas eu
 138 vou len:do vou explicando, vou passando, passan:do e ninguém pergunta, então eu acho que
 139 nesse momento, eu senti essa /.../ faltou isso/faltou essa questão, de: fazer com que o aluno ele
 140 vá cons:truir esse significado, a partir da pesquisa, e não eu fui logo falando aí, falando,
 141 falando... acho que foi essa dificuldade aí, ficou /.../ faltou algo aí, faltou essa iniciativa do
 142 dicionário

143 **P:** hum... então assim, o que chamou mais a atenção nesse apresentação da estrutura
 144 novamente, foi apenas o fator do clímax?

145 **C:** teve um aluno interferiu, acho que começou a falar com o irmão, eu não lembro o que foi,
 146 também assim eu passei/eu passei direto, né? Muitas vezes tem parar, muitas vezes assim... eu
 147 me vejo assim, quando eu me vejo na autoconfrontação, então eu vejo que quando eu tô lá na
 148 frente, eu incorporo essa questão de querer ex-pli:car, explicar e: muitas vezes eu passo
 149 despercebida algumas coisas, né? Às vezes o aluno faz barulho, as vezes não estão prestando
 150 atenção, mas eu tô tã::o assim envolvida no [[assunto

151 **P:** Sei

152 **C:** é:, mas aquele momento é como se eu num:, é como se eu não quisesse parar, é como se
 153 fosse uma apresentação, né? Eu tô numa apresentação, eu sou uma/uma atriz, eu tô ali na
 154 frente e eu não posso parar a minha apresentação por nada, a não ser que chegue alguém que
 155 realmente interfira, então, eu me vi muito assim:: aquela questão de “Tô aqui, é minha aula, é
 156 minha explicação e eu não vou parar por nada, mesmo que depois eu tenha que me desdobrar
 157 e fazer tudo novamente”, mas esse momento é a minha apresenTAção ali, né?

158 **P:** hum

159 **C:** eu entendi assim, eu me vejo assim, eu tô me auto avaliando dessa maneira:: é: eu deveria
 160 assim, vendo, né? Depois que você vê, que se auto avalia, era o momento de PArar e a partir
 161 dada//quela pergunta, dar continuidade, mas não, é como se assim eu /.../ num é que eu
 162 ignore, é que eu não percebo realmente, eu quero explicar, eu quero mostrar, quantas vezes
 163 for necessário, e depois retomar tudo de novo então, fica cansativo pra mim

164 **P:** é

- 165 C: é como se a palavra é do professor e ela não pode ser tomada, muitas vezes assim, não é
 166 que seja uma postura /.../ não é que você queira ser tradicional, mas: você acaba sendo, uma
 167 postura tradicional é o professor que tá ali, é o dono do saber, pelo menos ali naquele
 168 momento, nem que depois eu mude, a minha postura, né?
- 169 P: hum hum
- 170 C: e você não percebe assim no momento que tá sento assim tão repetitivo, você acha que
 171 tá:: assim passando as coisas, o conteúdo direito, do jeito que você queria, do jeito que você
 172 planejou, com o objetivo do aluno al-can-çar, do aluno conhecer aquele assunto, do aluno,
 173 como é que eu posso dizer? Dominar aquele assunto, não ter dúvidas, mas
- 174 P: hum
- 175 C: você vê que não é bem assim
- 176 P: parece que foge do seu controle num é?
- 177 C: [[é você se questiona “O que é que tá acontecendo com minha aula? Porque meu aluno não
 178 tá conseguindo, é:: fazer aquilo que eu tô explicando, eu tô trabalhando isso em sala, isso não
 179 é novo para eles, então isso foi trabalhado, foi mostrado e quando o aluno vai FAzer aí surge a
 180 dificuldade”
- 181 P: tá *ok*... Professora, você /.../ como você avalia e vê, esse/esse seu/essa sua atividade, né?
 182 Seu trabalho
- 183 C: nesse momento eu... fiz a leitura, né? A:: retomei a história, porque é importante, eu acho
 184 importante quando você vai iniciar um trabalho, que já começou, que já é dando continuidade
 185 a esse trabalho da aula [passada
- 186 P: [essa história que Alef fez o resumo?
- 187 C: que fez o resumo então a aula passada você tem que retomar, não tem como eu chegar e
 188 não partir de onde eu havia parado? Vamos dizer, de onde a gente havia feito a leitura, aí o
 189 texto já estava no qua:dro, aí só que antes de ir pra o texto do aluno, eu fui para o texto, o
 190 primeiro texto, o texto base, que foi a história
- 191 P: hum
- 192 C: e eu fui mostrando a questão das /.../ fui lembrando algumas coisas importantes, como
 193 por exemplo, pra o diálogo, que tinha que criar o diálogo no final, é o travessão, a
 194 pontuação::, os dois pon::tos, a questão dos ver::bos, né? Que antes de [[alguém falar
- 195 P: [[essa/essa atividade de reescritura, era pra fazer o diálogo?
- 196 C: era não, né?
- 197 P: qual era/qual era a sua proposta com a reescritura?
- 198 C: era reescrever, era que eu tinha feito o resumo, né?

199 **P:** hum

200 **C:** e eu teria que ver, como é que foi, é::... o que ele contemplou das características do
201 resumo

202 **P:** hum

203 **C:** foi isso que tinha feito, então ele fez, mas faltou alguma coisa, então vamos dizer assim, o
204 clímax, alguns elementos que não tão lá no texto a gente foi retomando e foi vendo o que
205 preciSOU fazer, aí eu fiz com eles oral, eu achei importante, que TOdos, a maioria dos alunos
206 participaram, não foi apenas um aluno, eu ia fazendo as perguntas retomando, né? E eles iam
207 dizendo

208 **P:** é:: então nesse momento

209 **C:** é nesse momento eu consegui sair, da minha é:: da minha/do meu, é:: como é que eu posso
210 dizer? Da minha fala, né? De professor e eu fui conseguindo fazer essa interação, né? Eu ia
211 perguntando, fazendo perguntas, sobre o texto, o que tinha acontecido, é:: onde eles
212 esta::vam, no tempo deles eles foram respondendo, até porque a gente tinham acabado de ler,
213 então tava muito fresquinho, então foi um momento de::, é:: colocar /.../ já que eles estavam
214 é:: com o texto, bem fresquinho na memória, que eles tinham acabado de ler, então foi
215 havendo aquela troca, né? Eu ia perguntan::do, eles iam respondendo, e a gente foi arrumando
216 as iDEias com as novas informações que foram surgindo dessa interação, né?

217 **P:** hum

218 **C:** e também é uma escrita COle-ti-va, então a partir de um texto individual, e a partir
219 dessa/dessa retomada e dessa... participação de todos, dessa interaçã:o ia surgindo uma nova
220 produção para este texto, com base já na leitura, no primeiro texto original, depois, o texto de
221 Alef e finalmente a coletiva, pra facilitar e pra fixar, e fechar esse trabalho de resumo

222 **P:** hum

223 **C:** sobre resumo de textos

224 **P:** então você fechou... o seu trabalho de resumo, com essa reescritura coletiva,

225 **C:** com essa reescritura e onde eu consegui assim a participação de todos, mesmo que eles
226 não escrevessem lá, mas as ide:ais, né? Eu tava ali como se fosse, eu escrever pra eles, né?
227 Juntamente colocando as ideais e eu ir só organizando e depois cada um ia registrar o seu
228 texto e ia fechar a atividade, todos participaram, todos iam tem a atividade registrada, né? Que
229 isso é muito importan::te, no trabalho que agente realiza, a gente tem esse controle, que
230 atividades que o aluno tem registradas no se caderno, então ia fazer parte também do controle
231 das atividades, né? Como eu havia falado da importância de se cum:prir as atividades, de ter

- 232 algo concreto com esses alunos, então fechou com essa produção coletiva, reescrita coletiva
 233 do texto
- 234 **P:** como você avia /.../ é:: avalia esse momento, da reescritura coletiva?
- 235 **C:** é:: de início, teve aquela dificuldade de::: é:: controlar, que eles começaram a fazer
 236 barulho, conversar, a dispersar da aula, então eu parei uma vez, duas, acho que umas três
 237 vezes, e reclaMAva e não surtia efeito, então eu tive dificuldade no início, DEpois eu
 238 consegui retomar, e... assim, ficou muito na questão de/da pontuação que eu consegui
 239 trabalhar, né? A pausa menor eu consegui trabalhar, o ponto final eu também consegui
- 240 **P:** concordância verbal
- 241 **C:** concordân::cia, né?
- 242 **P:** eu sei
- 243 **C:** teve um momento também a ortografia, [[então alguns/alguns
- 244 **P:** [[esse era seu objetivo? De trabalhar a questão micro textual?
- 245 **C:** não, não era não, mas assim como tava muito presente e eu não poderia deixar passar, né?
- 246 **P:** hum
- 247 **C:** eu tinha que tomar essa decisão, tinha que fazer essas/esses questionamentos até chegar e
 248 ver que realmente partiu deles a resposta, né? Então eu fui dizendo, quando eu faço uma
 249 pausa menor, então o aluno lá foi identificou que era a vírgula, depois a pausa final, o ponto,
 250 lá no finalzinho, o ponto fina:l, então a minha /.../ o meu objetivo era acrescentar coisas novas
 251 no texto, que acabou não acontecendo, como também assim, eles não tavam tã:o, é como se
 252 eles não estivessem MUIto interessados de terminar aquilo ali
- 253 **P:** hum
- 254 **C:** porque eu tinha pensado assim, que no início que era apresentação de personagens, no
 255 desenvolvimento alguns fatos, né? Até:: o que aconteceu até eles chegarem no castelo... e o
 256 clímax, o momento em que o gigante chega e vai tentar pegar as crianças, e o final que eles
 257 conseguem fuGIR, pegar as botas, né? Que o Pequeno Polegar consegue fugir e vai embora e
 258 vai ser mensageiro do rei que é no final da história, mas eu não consegui, na hora, no
 259 momento, a turma, fez com que eu mudasse, eu fui vendo coisas, vamos dizer assim que eu
 260 achei que no momento foi, que eles estavam mais presente pra eles, que eles tivessem
 261 condições de ver, então eu fui lançando as pergun:tas e fui fazendo a pontuação do texto, e a
 262 reescrita/a escrita de uma palavra, que no momento eu acho que era um verbo, né? E eu ainda
 263 consegui assim, aos po::ucos mostrar que a história, tinha acontecido no passado e qual era o
 264 tempo verbal em que os verbos tinham que estar, passando, mas eu num consegui acrescentar
 265 novos/novos fatos a história

- 266 **P:** nem recorrer:: ao/ao/aos tópicos que você tinha colocado no quadro
- 267 **C:** realmente assim ficou, eu tanto que eu falei, tanto que eu mostrei, mas na hora, na prática
- 268 não funcionou, né? Eu não consegui é:: unir o que eu tinha feito lá, a explanação, pra colocar
- 269 no texto, realmente eu não consegui, eu achava que eu ia ter facilidade para conseguir, mas
- 270 não deu, infelizmente eu tive que trabalhar de outra maneira
- 271 **P:** por que, a turma...
- 272 **C:** a turma não::/não: respondia, né? Ao que eu tava querendo não teve como, terminou a aula
- 273 assim e meio que..
- 274 **P:** [[você acha que é fácil trabalhar essas questões de reescrita coletiva?
- 275 **C:** não, não é fácil, eu até no momento eu pensei assim /.../ fácil é de colocar as ideias, agora
- 276 quando você vai arrumar o texto, organizar ::a estrutura maior, você vê que é difícil, né?
- 277 **P:** você poderia fazer essa reescrita de OUtra maneira? Você pensou depois /.../ você vendo
- 278 seu trabalho agora, você acha que ela poderia ter sido feita de outra maneira? Ou::: do jeito
- 279 que você fez tava bom?
- 280 **C:** não eu acho assim, que eu pensei no momento ANtes de ver/de ver meu trabalho, eu
- 281 achava que eu ia acertar, desse modo aí, mas agora eu vi que não, porque assim, também teve,
- 282 têm os fa /.../ têm as coisas que interfere, por exemplo , a gente não tava trabalhando muito
- 283 reescrita como produção, porque a gente tava trabalhando com leitura, eles iam fazer a Prova
- 284 Brasil, né? Que é o quinto ano, então a gente tava em outro RItno de trabalho, aí quando
- 285 passou, né? Que já tinha passado, eu fui tentar retomar, recuperar aquilo que eu não tinha
- 286 trabalhado, então ficou muito em cima, ficou muita coisa, pra pouco tempo, né?
- 287 **P:** hum
- 288 **C:** já finalizando o bimestre, a gente já tava em que aí em novembro, né?
- 289 **P:** vinte e seis de novembro
- 290 **C:** novem, então a gente só tinha novembro e dezembro, aí vêm aquelas questões de final de
- 291 ano e tudo, então eu acho que ficou um [pouco atropelado esse/esse
- 292 **P:** [Então como você avalia seu trabalho?
- 293 **C:** eu tento fazer o meu melhor, né? Agora claro que eu num /.../ nem sempre eu acerto, eu
- 294 consigo cem por cento, mas eu acho que eu consegui atingir, pelo menos assim algumas
- 295 crianças começaram a se interessar mais, em escrever, pela escrita e compreender o que leu
- 296 que é o mais importante, e a gente teve muito essa preocupação porque a gente sabia que na::
- 297 avaliação, eles iam ler muito e tinham que entender o que leram, é: porque uma coisa é você
- 298 ler TOdo o texto e não conseguir, compreender aquele texto, a professora faz uma questão e o
- 299 aluno não consegue responder, então oRALmente eu vi que os alunos tinham se desprendido

300 muito, porque alguns alunos não gostavam de participar, agora a escrita ficou ainda a desejar,
 301 né? Foi um trabalho que foi assim, ele foi atropelado, ele não foi tanto /.../ assim eu não
 302 consegui atingir os objetivos, que eu tinha colocado, né?

303 **P:** hum

304 **C:** como eu queria, mas algo eu consegui, então eu não perdi o trabalho de tudo, foi um
 305 começo, né? Alguns alunos eu tava acompanhando desde o ano passado

306 **P:** hum, e se você tivesse trazido, por exemplo, esse texto é:: xerocado, porque aí você /.../
 307 não estaria no quadro o texto, né?

308 **C:** é também poderia ser, era uma alternativa:: eles tinham que tá com o concreto na mão,
 309 então ele ia se prender mais, já que eles não tavam de posse do texto, realmente ficou mais
 310 soltou, né? Pra eles, é uma /.../ também pode ser, é uma sugestão nova, agora na escola tem N
 311 problemas, um deles é a FAIta de material, que a gente não tem assim /.../ quando você vai
 312 preparar o material, na folha, geralmente você já deixa pra ser uma avaliação mesmo, as
 313 atividades de rotina, é [[difícil você fazer, papel assim

314 **P:** [[você tem que trazer de casa, do seu bolso?

315 **C:** o professor tem que trazer, então ele enfrenta essa dificuldade

316 **P:** é, então não é uma coisa que você POSSA fazer rotineiramente

317 **C:** é

318 **C:** pois é, a escola enfrentou muito problemas esse ano, teve N problemas aqui financeiros,
 319 verba que não veio, coisas administrativas, né?

320 **P:** então isso de certa forma limita o seu trabalho

321 **C:** limita e::e:: influi assim muito, muitas vezes o aluno queria trazer, mas a gente não pode
 322 permitir, que o aluno na escola publica, ele tem que ter esse material disponível, então não
 323 posso jamais pedir NAda ao meu aluno, mesmo que ele traga de livre e espontânea vontade,
 324 ele não é assim legal aceitar, né?

325 **P:** hum

326 **C:** então têm essas dificuldades, têm, a gente vai se deparar com essas dificuldades, o material
 327 que o aluno tem a disposição ainda é o livro didático e o professor tem que fazer
 328 malabarismo, ele não vai deixar de dar aula, tem que ir

329 **P:** ok, isso mesmo

330 **C:** assim, lá: no finalzi::nho, eu tirei uma parte do texto do aluno, e a proposta era, criar só o
 331 final, né? Da história, já que ele não tinha conseguido, como a gente viu antes, fazer, aqueles
 332 tópicos todos, aquele clímax, então eu resolvi fazer só o finalzinho

333 **P:** no momento do seu trabalho você, traço:u outros objetivos?

334 **C:** outros objetivos, porque assim, quando é:: a gente tava falando sobre o final, tavam
 335 divergindo muito no final, as opiniões, então, porque não é? Já que era pra criar então cada
 336 um tinha o direito de /.../ não era obrigado ser um final só pra história, mesmo sendo coletiva,
 337 então eu lancei novamente a proposta “Quem quiser fazer em grupo pode, mas aí você pode
 338 fazer um final diferente do outro grupo, não é obrigado ser igual” então eu achei que fosse
 339 MAis interessante pra eles, então eu retomei, voltei novamente com a questão da pontuação,
 340 né? Que era os três pontinhos e eles falam “Os três pontinhos”, mas aí:: eu fui dizer “Como é
 341 que se chama esses três pontinho, ele tem nome?” alguém lá:: na turma acertou que era
 342 reticencias, em-tão, aí a gente partiu pra o final, a cada um ou cada grupo como quisesse,
 343 fAzer o final da história da maneira que achasse melhor, se era um final feliz, se num foi,
 344 então... ficou a critério deles e a proposta foi essa, eles começaram a escrever

345 **P:** sobre esse momento que você, agora que você determinou pra turma fazer, é/a é:: a
 346 reescritura, né? Escrever... os consertos e aí você propôs o final

347 **C:** assim quando a gente termina tudo que passa pra o aluno, pronto é a vez do aluno agora
 348 mostrar, né? O que ele realmente aprendeu daquela aula, então a gente percebe que algumas
 349 crianças ou a maioria delas ainda não tá conseguindo fazer, ela tá conversan::do, ela tá
 350 dispersa, de alguma maneira, quando tá mostrando alguma coisa pra o colega, então eu vi que
 351 a participação realmente de quem tava escrevendo, de quem tava cumprindo realmente a
 352 atividade, foram poucos alunos, porque isso é algo que preocupa, porque você se esforça, faz
 353 tudo e na hora de você ter esse retorno, como eu tinha falado anteriormente, você vê que é
 354 muito pouco, pra o trabalho que você desenvolveu, com toda dificuldade, TUdo que você
 355 preparou pra aquela aula , é:: colocou seus objetivos e você vê na hora, que:: realmente, num
 356 surtiu tanto efeito, então é preocupante, realmente preocupante isso aí, não sei se pela/pela
 357 questão de ter trabalhado pouco, né?

358 **P:** mas se eles são assim todas as suas aulas?

359 **C:** não... tem... eles têm dificuldade de escrever realmente, têm outras aulas, por exemplo, a
 360 aula de pesquisa, que eles vão pesquisar alguma coisa, eu vejo que eles participam mais, ou
 361 então de levar para casa e pesquisar mais, vamos dizer, na internet, nas fontes que eles
 362 tiverem acesso, eu vejo que eles trazem também, entendeu? A aula de leitura é uma briga,
 363 todo mundo quer ler, agora pra escrever eles têm dificuldades, eu geralmente faço assim, eu
 364 vou pelas filas, eu vou “Quem já terminou de fazer a atividade vem ler” a leitura sempre tem
 365 mais participação, na leitura, já: pra escrever:, pra PROduzir, tem essa dificuldade, né? Graças
 366 a Deus não é em todas, tem também em matemática, né? Eles têm os interesses deles, cada
 367 um tem, matemática eles gostam de ir ao quadro, de fazer as atividades de ir responder as

368 continhas, né? É assim agora realmente em pro-du-ção:, é um trabalho que eu tô tentando, é
369 uma coisa que eu tô me dedicando, até pelo meu/pela minha/meus trabalhos que eu tô
370 desenvolvendo é com escrita e eu vejo a dificuldade, é maior do que em leitura, eles têm mais
371 dificuldade, porque na leitura [[já conseguem ler

372 **P:** então é uma área que você investe mais?

373 **C:** é, isso que eu percebo, não vou parar o meu trabalho, que é uma coisa que cada vez mais
374 me encoraja, apesar dos resultados não serem como eu queria, né? Mas vai fazer que cada vez
375 mais eu procure melhorar “O que é que eu posso fazer, pra mudar essa realidade?” den:tro das
376 minhas possibilidades, como professora, como pesquisadora, eu vou continuar esse trabalho
377 com escrita

378 **P:** humrum

379 **C:** apesar de você ver como é que foi, de ter acompanhado um pouco, têm dificuldades? Tem,
380 de N naturezas, de interesse de aluno, de interesse dos pais de acompanhar também, quando
381 faz esse acompanhamento dos pais, né? Da escola, tá vindo, tem um dia que é Plantão
382 Pedagógico que é pra acompanhar, como é que os alunos estão e a gente ainda vê que a
383 família, num tá tão: assim, integrada com a escola, há uma distancia aí, um distanciamento da
384 escola, escola e família, né? Mas eu quero continuar esse trabalho, a partir de minhas
385 dificuldades e desses resultados

386 **P:** humrum, *ok*