



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – PORTUGUÊS**

**MONIQUE SOUSA FEITOZA FROTA**

***A CADA DIA A GENTE VAI TESTANDO...: AS REVELAÇÕES DE UMA  
PROFESSORA INICIANTE SOBRE SEU AGIR DOCENTE***

**CAMPINA GRANDE- PB**

**2018**

**MONIQUE SOUSA FEITOZA FROTA**

***A CADA DIA A GENTE VAI TESTANDO...: AS REVELAÇÕES DE UMA  
PROFESSORA INICIANTE SOBRE SEU AGIR DOCENTE***

Trabalho de Conclusão de Curso em Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras-Português.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Fernandes Sant'ana (UEPB)

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F941c Frota, Monique Sousa Feitoza.  
A cada dia a gente vai testando.. [manuscrito] : as  
revelações de uma professora iniciante sobre seu agir docente  
/ Monique Sousa Feitoza Frota. - 2018.  
36 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras  
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação, 2018.  
"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Santana ,  
Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."  
1. Educação. 2. Trabalho docente. 3. Autoconfrontação  
simples - ACS. 4. Sala de aula. I. Título

21. ed. CDD 370

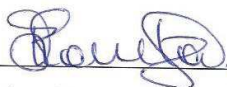
*A CADA DIA A GENTE VAI TESTANDO...: AS REVELAÇÕES DE UMA  
PROFESSORA INICIANTE SOBRE SEU AGIR DOCENTE*

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso em Letras-Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduanda em Letras.

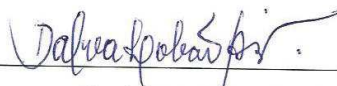
Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 26/11/2018.

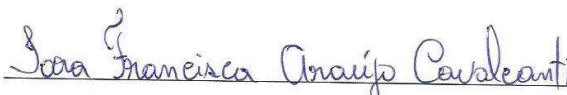
BANCA EXAMINADORA



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tatiana Fernandes Sant'ana (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dalva Lobão Assis  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iara Francisca Araújo Cavalcanti  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2018**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu grande amigo, por ser minha força e sustento, principalmente, nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, pelo incentivo e prioridade aos meus estudos, desde o ensino básico, mesmo diante de tantas dificuldades. Em especial, a minha mãezinha, que orou para que eu conseguisse produzir meu trabalho.

Ao meu marido, meu grande apoio, confiante em meus momentos de aflição. Sempre acreditou em mim, nos meus sonhos, e isso fez com que me sentisse capaz e motivada a alcançar meus objetivos.

As amigas que a universidade me presenteou durante esses quatro anos. Meu muito obrigada, sobretudo, a Samara Fidelis, minha parceira de estágios, inteligente e esforçada, sempre foi querida e admirada em meio acadêmico pelos seus grandes questionamentos. A Andreia Medeiros, professora dedicada e orgulhosa de suas experiências profissionais, me incentivou a nunca desistir e acreditar que a educação não está perdida. Não poderia deixar de citar Maria Estela e Maria de Fátima, pelas risadas, carinho e ombro amigo que me foram ofertados durante todos esses anos. E a Jéssica, que apesar de termos convivido pouco, durante a graduação, por conta da sua mudança de turno, constantemente esteve presente em minha vida com seu exemplo de força e determinação. Agradeço a todas pelos conhecimentos compartilhados e pelos momentos de descontração, loucuras e sorrisos.

A minha Orientadora Tatiana Fernandes Sant'ana, a quem passei a admirar, desde sempre, como professora de estágio e, agora, ainda mais, pela responsabilidade e atenção com que tratou a minha pesquisa. Agradeço por ter me apresentado o ISD, por ter contribuído para que eu pudesse encontrar-me profissionalmente, e pelas diversas correções sugeridas em meu trabalho. Sempre me senti animada e entusiasmada para nossos encontros semanais. Sentirei saudade!

Aos membros da banca, pelo tempo concedido a leitura de meu trabalho. A Dalva Lobão Assis, que, a partir das disciplinas da universidade, me proporcionou grandes conhecimentos relacionados à sintaxe e à semântica. A Iara Francisca Araújo Cavalcanti, pela disponibilidade em contribuir com meu trabalho, com um olhar acerca da formação de professores e do trabalho docente.

E à colaboradora dessa pesquisa, fundamental para a elaboração desse trabalho, sempre tão inteligente e disposta a contribuir com o meu estudo. Meu muito obrigada!

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 - Tipos de trabalho .....	11
Figura 02 - Os procedimentos de modalizações .....	14
Figura 03 - Cronograma das atividades de estágio eletivo .....	16
Figura 04 – Etapas da ACS.....	20

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>06</b>
<b>1. PROFESSOR INICIANTE, AGIR DOCENTE e MODALIZAÇÕES: entrecruzamento de teorias .....</b>	<b>08</b>
1.1 Primeiros anos de atuação docente .....	09
1.2 Tipos de trabalhos revelados através do agir docente .....	10
1.3 Marcas de modalizações enunciativas .....	13
<b>2. TRAJETO DA PESQUISA: procedimentos metodológicos .....</b>	<b>15</b>
2.1 Tipo de pesquisa .....	15
2.2 Contexto de pesquisa .....	16
2.3 Colaboradora da pesquisa .....	18
2.4 Instrumento de pesquisa .....	19
<b>3. TIPOS DE TRABALHOS REVELADOS NO AGIR DOCENTE .....</b>	<b>20</b>
3.1 Trabalho prescrito .....	21
3.2 Trabalho realizado .....	25
3.3 Trabalho real .....	29
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>32</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>

## ***A CADA DIA A GENTE VAI TESTANDO...: AS REVELAÇÕES DE UMA PROFESSORA INICIANTE SOBRE SEU AGIR DOCENTE***

**Monique Sousa Feitoza Frota<sup>1</sup>**  
monique@outlook.com.br  
(Universidade Estadual da Paraíba)

**Orientadora: Tatiana Fernandes Sant'ana**  
tatianasanta@gmail.com  
(Universidade Estadual da Paraíba)

### **RESUMO**

O presente artigo tem como principal objetivo investigar o discurso de uma professora iniciante, acerca de suas reflexões sobre o trabalho docente, em uma sessão de autoconfrontação simples (ACS). Mais especificamente, pretendemos analisar os tipos de trabalhos (prescrito, realizado e real) diagnosticados na fala dessa colaboradora e o que eles revelam sobre sua prática; e identificar as modalizações predominantes, fundamentais para justificar sua postura profissional em sala de aula. Nesse contexto, nossa pesquisa encontra-se centrada na Linguística Aplicada, com foco no Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999) e nas Ciências do Trabalho (CLOT, 2006; 2010), em especial no procedimento metodológico da autoconfrontação simples – ACS (CLOT, 2006; 2010). Para fundamentar nossa proposta, apoiar-nos-emos nas contribuições de Garcia (1999), Clot (2006; 2010), Bastos e Andrade (2011), Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2004). Em relação aos tipos de trabalho, destacamos que: no prescrito, a colaboradora autoprescreve suas ações, justificando sua atuação em sala de aula, prefigurando uma conduta diferente acerca do seu agir; no realizado, reflete acerca de um agir individual, caracterizando-o, muitas vezes, como coletivo; e, no real, retrata as ações que não consegue desenvolver, reportando-se aos principais impedimentos de sua atuação. Quanto às modalizações destacamos que elas contribuíram para o entendimento de sua prática e categorização de sua atividade, pois, ao longo da pesquisa percebemos que: a colaboradora apropria-se de um discurso muito voltado aos conhecimentos universitários, uma vez que está formada há poucos anos; e, justifica, muitas vezes, ao refletir sobre seu agir, suas reais intenções e ações.

**Palavras-Chave:** Trabalho docente. Professora iniciante. Autoconfrontação simples.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A partir de meados da década de 80, foi sendo construída uma ideia negativa a respeito do magistério, sendo a prática do professor considerada como fator fundamental para o fracasso da educação (RAMALHO; NUNEZ, 2014). Patto (1984), por sua vez, declara que culpar esse profissional pela situação de ensino e

---

<sup>1</sup> Aluna de Graduação em Letras – Português na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.  
Email: monique@outlook.com.br



consequentemente pelo fracasso escolar não faz sentido e nem resolve a complexidade do problema, tende em vista que sua crescente desvalorização, seja de ordem financeira ou social, afeta suas condições de trabalho, privando sua conduta e seu agir em sala de aula.

Tardif e Lessard (2017) acreditam que, geralmente, quando se analisa o trabalho docente só se leva em consideração o que os professores deveriam fazer, desprezando o que eles realmente fazem ou o motivo pelo qual não o fizeram. Quando criticamos o que não foi realizado, fazemos a partir do que é visível e desconsideramos o que está por trás das reais intenções do professor. Tendemos a diagnosticar o problema, mas, quase sempre, ignoramos suas reflexões, os impedimentos, desconsiderando a oportunidade de reconstrução da sua própria prática.

Nesse cenário, julgamos essencial analisar o trabalho do professor em seus primeiros anos de docência na educação básica (GARCIA, 1999; TARDIF, 2014), considerando que sua entrada na escola pode suscitar algumas inquietações, dificuldades e revelações a respeito da atividade profissional, podendo ser confrontadas, algumas vezes, com os próprios conhecimentos adquiridos na universidade.

No âmbito da Linguística Aplicada, área de pesquisa de nosso trabalho, encontramos também o estudo de Sant'ana (2016), no qual a autora analisou o discurso de uma professora em transição, entre o final de sua formação acadêmica e o início de sua atuação no ensino regular, tendo como foco o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999), aliado às Ciências do Trabalho (CLOT, 2006; 2010). Porém, em nossa pesquisa, apesar de nos voltarmos também à análise discursiva do docente em fase inicial e nos apoiar nessas mesmas concepções teóricas citadas, priorizaremos os tipos de trabalho (MACHADO, 2007; CLOT, 2006; 2010) e as modalidades (BRONCKART, 1999) na fala de uma professora colaboradora, que atua na área há poucos anos e possui mestrado em Linguagem e Ensino de Língua Materna.

Como procedimento metodológico, realizamos uma *autoconfrontação simples* (ACS), que, nos termos de Clot (2006; 2010), trata-se de um procedimento oriundo das Ciências do Trabalho, que possibilita a reconfiguração da atividade do profissional a partir de seu próprio olhar, permitindo-o, tanto fazer pontuações sobre si, como se (re) construir a partir de suas considerações.

Diante de toda essa temática que envolve o trabalho do professor, surge o seguinte problema de pesquisa: Como uma docente iniciante, concluinte do curso de

Letras/Português, reflete sobre a sua atuação profissional, ao ser convidada a analisar a própria prática?

Para respondermos esta questão, elencamos alguns objetivos de pesquisa:

GERAL:

- Investigar o discurso de uma professora iniciante, acerca de suas reflexões sobre o seu trabalho docente, em uma sessão de autoconfrontação simples (ACS).

ESPECÍFICOS:

- Analisar os tipos de trabalhos (prescrito, realizado e real), diagnosticados na fala dessa colaboradora e o que eles revelam sobre sua prática; e
- Identificar as modalizações predominantes na fala dessa professora, fundamentais para justificar sua postura profissional em sala de aula

Para atendermos a esses objetivos propostos, organizamos o presente artigo da seguinte maneira: a) três partes de fundamentação teórica, a primeira voltada aos anos iniciais da docência, a segunda sobre os tipos de trabalhos, e a terceira acerca das dimensões das modalizações enunciativas; b) quatro partes de procedimentos metodológicos, em que descreveremos o tipo, o contexto, o instrumento e a colaboradora da pesquisa; c) três partes voltadas à análise do *corpus*, em cada uma explorando um tipo de trabalho mais revelado nos dados (prescrito, real e realizado) e as modalizações mais representativas, ambos identificados nos fragmentos da ACS; por fim, d) uma parte para as considerações finais, seguida das referências<sup>2</sup>.

## **1. PROFESSOR INICIANTE, AGIR DOCENTE e MODALIZAÇÕES: entrecruzamento de teorias**

Com o intuito de cumprir os objetivos propostos nessa pesquisa, nessa parte teórica, julgamos conveniente destacar as teorias referentes: aos anos iniciais da docência (GARCIA, 1999; TARDIF, [2002]2014), apontando as dificuldades enfrentadas pelo professor nesse percurso; ao trabalho docente (CLOT, 2006; 2010; MACHADO, 2009), ao refletirmos sobre o agir do professor e ao teorizar acerca dos tipos de trabalhos que mais se destacaram na análise do corpus; e às modalizações

---

<sup>2</sup> Por se tratar de um artigo, esse trabalho não possui um apêndice, porém, dada a extensão da transcrição da ACS, colocaremos esse corpus em um CD.

enunciativas (BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO, 2004), necessárias para justificar o discurso de nossa colaboradora.

### **1.1 Primeiros anos de atuação docente**

O período de iniciação profissional da docência, fase que envolve os primeiros anos do professor numa instituição, varia de três a cinco anos, como defendem autores como Garcia (1999) e Tardif ([2002] 2014). O primeiro contato com a profissão é um grande desafio para o iniciante, uma vez que ele se sente como um novato, em um diferente contexto de atuação, sendo este um momento de transição de aluno a professor, defende Garcia (1999).

Essa mudança, à qual se refere o autor, trata-se de uma etapa nova para o professor que, quase sempre, vem de experiências advindas de estágios supervisionados, que tendem a influenciá-lo, mas que, algumas vezes não o permite perceber os transtornos profissionais e pessoais que possam vir a gerar posteriormente, já que o tempo de atuação nos estágios é mais reduzido.

Além disso, Johnston e Rian (1983, p.137) acreditam que ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores atuando e implicados nos processos escolares, os docentes principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar, sobretudo, porque as ações são quase sempre planejadas sob a supervisão de um professor universitário. Logo, quando se tornam professores, graduados, com autonomia para agir em sala de aula, sem a presença de um superior, têm que se acostumar às normas impostas, aos colegas de trabalho e aos alunos, para citar alguns aspectos.

Sant'ana (2016), com base nas argumentações feitas por Tardif ([2002] (2014)), revela alguns desafios sofridos pelo professor iniciante:

[...]os novatos na profissão entendem que hierarquicamente estão em desvantagem em relação aos mais antigos, porque estes quase sempre são efetivos e aqueles são apenas contratados. Além disso, os iniciantes tendem a receber as turmas mais conflituosas, indisciplinadas e, não sendo o bastante, oscilam entre as salas de aula, não tendo a oportunidade, por exemplo, de acompanhar a evolução dos aprendizes nas séries subsequentes, o que dificulta não só manter um vínculo afetivo com o alunado, como uma estabilidade na carreira (SANT'ANA, 2016, p. 28)

Assim, na atuação profissional, o docente em início de carreira, além de ter que dominar o conteúdo, depara-se com outros desafios, como turmas lotadas, falta de material didático, livros desatualizados, indisciplina em sala de aula e vivencia o famoso “choque de realidade” que Tardif (2014) menciona.

Roldão (2007) e Xavier (2013) assinalam a complexidade do campo de atuação da docência e lembram que, muitas vezes, há um desgaste enorme por parte do professor para atrair a atenção dos alunos e assim trabalhar o planejamento de suas atividades. Acerca disso, Garcia (1999) lembra algo que assusta muito os novatos na carreira, como as críticas dos outros colegas, a dificuldade no repasse do conteúdo e o ensino técnico repetitivo<sup>3</sup>.

Esses conflitos podem atingir o trabalho do professor em sala de aula, sua metodologia de ensino e conseqüentemente seu agir em sala de aula. Por isso, esse profissional precisa adquirir experiências nesses primeiros anos, buscando se encaixar ao meio escolar e aprender a lidar com as situações que lhes são impostas.

A partir dessa prática, alguns autores estudam os tipos de trabalhos que são revelados na ação do professor em sala de aula, pois nem sempre o que planeja é realmente o que acontece. Nesse ínterim, discutiremos no próximo tópico o agir desse profissional e alguns tipos de trabalho que podem ser desvelados e observados em sua ação.

## **1.2 Tipos de trabalhos revelados no agir docente**

Para Bronckart (2006), o agir é suscetível de observação, interpretação e significação, tendo em vista que é através dos discursos, que podemos dizer o quê e como agimos e, ainda, avaliar o nosso agir e o do outro. Medrado (2011) assevera que “todo agir é orientado por valores e regras sociais, então, ele é examinado, avaliado e interpretado, também a luz desses valores e regras” (p.30). Assim, esse agir consiste numa intervenção do sujeito no mundo, mediada por um objetivo, cuja análise pode ser feita a partir de qualquer discurso, como, o nosso caso, o do professor.

No âmbito do trabalho docente, consideramos que, muitas vezes, a tarefa do professor é analisada apenas sob a ótica de sua tarefa realizada, deixando de lado o que não é visível, como os acontecimentos referentes a sua prática que não puderam ser

---

<sup>3</sup> Sobre as concepções de estágio, ver Pimenta e Lima (2004).

concretizados. Acerca disso, Machado (2009), Clot (2006; 2010) e Bastos e Andrade (2011) destacam os tipos de trabalho prescrito, realizado e real<sup>4</sup>, apresentados a seguir:

**Figura01:** Tipos de trabalho



**Fonte:** Elaboração própria da autora da pesquisa

O *trabalho prescrito* consiste em normas ou em regras que regulam as ações do professor numa instituição de ensino. Clot (2006, p. 95) assevera que o indivíduo, a partir da tarefa prescrita, inscreve sua história, pois busca a realização de objetivos pessoais. Considerando isso, Bastos e Andrade (2011) usam o termo *autoprescrição* para nomear as normas que o docente cria para si mesmo, com o intuito de que os objetivos para o ensino e a tarefa sejam cumpridos. Dessa maneira, essa atividade tem o intuito de normatizar a atividade docente, dada antes da realização do trabalho, e engloba o uso de manuais, planos de aula, programas e sequências didáticas (PEREZ, 2011).

Já o *trabalho realizado*, conforme pontua Machado (2009, p.80), é o conjunto de ações “efetivamente” realizadas pelo professor, aquilo que realmente aconteceu no âmbito de sua prática. A autora (2009) ressalta que esse tipo de atividade é “variável, tem por objetivo as interações com os alunos e que se realiza continuamente pela transformação dos objetivos na ação humana” (p.83). Nesses termos, podemos compreender que a atividade do professor e toda sua relação com os alunos em sala de

---

<sup>4</sup> Outros autores, como Machado (2007), apresentam outros tipos de trabalho, porém nos deteremos apenas aos que se sobressaíram em nosso corpus.

aula faz parte do trabalho realizado. Bronckart (2006) classifica esse trabalho como “real”, uma vez que se trata da atividade realizada em uma situação concreta. Aquilo que é visível, sua ação concretizada. Nós, porém, adotaremos a definição adotada por Machado (2009), que acreditamos ser a mais relevante em nossos dados.

E Bastos e Andrade (2011) ressaltam que, quando o docente reflete e analisa, através do trabalho realizado, o que não aconteceu e o que poderia ter sido mudado nas suas ações, trata-se do *trabalho real*. Esses autores destacam que, quando o professor menciona através de seu agir o que poderia ter sido feito em sua aula se apropria de:

[...] processos mentais envolvidos que refletem a atividade, algo maior que a ação propriamente dita; os planos, os impedimentos, as potencialidades. São as peculiaridades não observáveis, mas expressas no discurso e que podem ser resgatadas, construídas e obtidas através de textos orais e/ou escritos produzidos pelos professores. A noção de atividade está associada ao que o professor faz mentalmente, ou seja, os processos cognitivos, os cálculos mentais, as estratégias para alcançar um objetivo [...] (BASTOS; ANDRADE, 2011, p. 210)

Assim, acreditamos que essa situação pode ser provocada quando o profissional se depara com o seu próprio agir. Lousada (2004) afirma que nos momentos em que o professor tem a oportunidade de observar sua atividade, o trabalho real poderá surgir como fruto das constatações desse trabalhador sobre o que desejou fazer, mas não conseguiu.

É importante fazermos menção também ao *trabalho interpretado* (BRONCKART; MACHADO, 2004), que é voltado à interpretação de um profissional sobre seu agir. Esse engloba todos os outros tipos de trabalho já citados e está diretamente ligado ao procedimento da autoconfrontação simples, uma vez que se refere a reflexão ou representação do docente acerca de sua própria atividade, por isso, ele não se constituirá um objeto de análise em si, mas estará presente em nossos dados, entrelaçado aos demais.

Logo, com base nessas três concepções dos tipos de trabalho, consideramos que a docência não se trata apenas de normas e prefigurações que o professor precise cumprir, mas se define também naquilo que é planejado e que nem sempre é realizado. Por isso, é importante conhecer o real de sua atividade, uma vez que isso pode gerar uma maior compreensão do trabalho executado por esse profissional.

Para isso, levamos em consideração que tipos de trabalhos podem ser desvelados a partir de textos orais ou escritos do profissional sobre seu agir humano em situação de

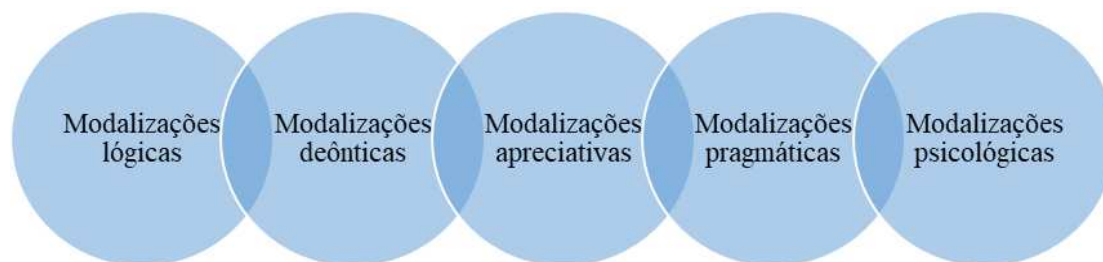
trabalho. Nessa perspectiva, elegemos os modalizadores enunciativos para analisar o discurso docente, com o intuito de reforçar e traduzir melhor as expressões formuladas por este mediador, como apresentados abaixo.

### **1.3 Marcas de modalizações enunciativas**

Bronckart (1999) concebe a organização de um texto semelhante a um folhado e aponta que sua arquitetura interna pode ser observada “hierarquicamente” a partir de alguns níveis textuais: a *infraestrutura geral*, que se caracteriza pelos tipos de discursos e sequências textuais; *os mecanismos de textualização*, que contribuem para a criação de séries isotópicas de um texto; e *os mecanismos enunciativos*, que estão no plano do sentido pragmático textual.

Tendo em vista os objetivos desse nosso estudo, deter-nos-emos apenas aos mecanismos enunciativos, que contribuem para constituir a coerência pragmática de um texto, cuja função é auxiliar no esclarecimento de posicionamentos. Dentre esses mecanismos, destacamos as modalizações, que pertencem às dimensões configuracionais e contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa e orienta o leitor na interpretação do conteúdo temático (BRONCKART, 1999).

Acerca dessas modalizações, Bronckart (1999, p. 330) destaca que sua principal finalidade é “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”, independentes da linearidade e progressão do texto, uma vez que elas podem estar presentes em qualquer nível da arquitetura textual. Esse autor, em 1999, classifica-as em quatro: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Contudo, em estudos mais recentes, Bronckart e Machado (2004) e Bastos e Andrade (2011) acrescentam também a essas funções as modalizações psicológicas, todas elas ilustradas abaixo:

**Figura 02-** Os procedimentos de modalizações

**Fonte|:** Elaboração própria da autora, baseada em autores como Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2004)

*As modalizações lógicas (ou epistêmicas)* se caracterizam por avaliar alguns elementos do conteúdo temático, baseadas em:

critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. (BRONCKART, 1999, p. 330).

Esse tipo de modalização consiste em julgamentos sobre a veracidade das enunciações, vistas como certas ou improváveis. Podem ser exemplificadas por marcadores do tipo: “(...) **é preciso**... é/é: dizer... ah... pedir pra parar (...)”, que caracteriza a situação como necessária<sup>5</sup>.

*As modalizações deônticas* avaliam as proposições enunciativas a partir de valores, opiniões e regras que fazem parte do mundo social, apresentando esses elementos com certa obrigação social. Por exemplo, “ (...) essa coisa de/de: sala de aula... você **tem que** tá sempre tentando se equilibrar né... (...)”, que está no âmbito da imposição e do dever.

*As apreciativas* são procedentes do mundo subjetivo, uma vez que se tratam de julgamentos mais pessoais, feitos sobre alguma proposição enunciativa. Apresentam os fatos enunciados como benéficos ou estranhos, como “ (...) pra retomar foi **difícil** (...)”, que traduz uma posição subjetiva de algo.

*As pragmáticas* contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc), em relação ao processo de que é agente, atribuindo a ele

<sup>5</sup>Os trechos usados para exemplificar as modalizações foram retirados da ACS.



intenções, razões ou ainda capacidades de ação, de “querer-fazer”, “dever-fazer”. A exemplo disto, “ (...) **eu não pude** auxiliar muito na questão da produção (...)”, o marcador “poder” atribui a incapacidade de ação do agente.

E as *psicológicas*, que, segundo Bastos e Andrade (2011), fazem parte das capacidades ou recursos mentais e comportamentais, que estão interiorizadas em uma pessoa em particular. Sant’ana (2016) também corrobora essa ideia ao categorizá-las como atuantes do mundo objetivo, revelando uma avaliação pessoal e sentimental, baseada no psicológico. Em relação aos marcadores, podem ser ilustradas como: “(...) **eu acredito** que seja um caminho que talvez (...)”, desvelado um posicionamento mais íntimo e individual dos fatos.

Compreendemos que esse mecanismo das modalizações, uma vez relacionado às formas de interação, pode traduzir as observações feitas pelo autor do texto, orientando o leitor a interpretar e investigar dado conteúdo temático. Nesse ínterim, em nosso corpus, analisaremos os modalizadores que mais se destacam nos trabalhos revelados por nossa colaboradora, com o intuito de compreendermos e avaliarmos seu discurso enquanto professora. Para isso, antes de iniciarmos a análise discursiva do trabalho docente, caracterizamos, no próximo tópico os procedimentos metodológicos dessa pesquisa.

## **2. TRAJETO DA PESQUISA: procedimentos metodológicos**

### **2.1 Tipo de pesquisa**

Esse nosso artigo é consequência de um estudo qualitativo-interpretativo, por se tratar de “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 41). Prodanov e Freitas (2013) consideram que a fonte direta para coleta de dados desse tipo de pesquisa é o ambiente natural, visto que o pesquisador pode analisar os dados indutivamente.

Estamos respaldados também no método do estudo de caso, que “se concentra no estudo de um caso particular, considerado um representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p.121). Dessa forma, estudaremos um único caso, um sujeito professor, cujo seu contexto real de trabalho será apresentado a seguir.

## 2.2 O contexto de pesquisa

Nossa pesquisa foi desenvolvida a partir de um estágio eletivo, vinculado à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA), em uma instituição privada de Campina Grande-PB. Estagiamos em um período total de oito (8) meses, no ano de 2018, com carga horária de 20 horas semanais, na disciplina de língua portuguesa, cujo cronograma está mais detalhado na tabela abaixo:

**Figura 03:** Cronograma das atividades do estágio eletivo

<b>MARÇO</b>	• Início do estágio e observações de quatro (04) turmas da EJA;
<b>ABRIL</b>	• Aplicação de questionários nas turmas;
<b>MAIO</b>	• Elaboração de um plano de estágio na instituição;
<b>JUNHO</b>	• Elaboração de um projeto de intervenção a ser aplicado em todas as turmas;
<b>JULHO-OUTUBRO</b>	• Aplicação do projeto através de uma sequência didática (SD);.
<b>NOVEMBRO</b>	• Finalização do estágio e apresentação na empresa de um relatório.

**Fonte:** elaboração própria da autora da pesquisa

De acordo com a figura, percebemos que, no mês de março, iniciamos o estágio na empresa com a observação das turmas de ciclo III, IV, V e VI<sup>6</sup>. Para isso, acompanhamos as aulas de João<sup>7</sup>, professor do ensino fundamental II, e de Raquel, professora responsável pelo ensino médio. Em seguida, em abril, procuramos investigar o nível de conhecimento dos alunos e as dificuldades que tinham em relação ao ensino de língua portuguesa, em todas as classes, através da aplicação de um questionário, assim como a preferência deles por determinados gêneros. Por meio dessa etapa, descobrimos a idade média dos discentes por turma, se já tinham sido reprovados na

<sup>6</sup> Ciclos referentes aos 6º e 7º ano, 8º e 9º anos de ensino fundamental II, 1º, 2º e 3º anos de ensino médio respectivamente.

<sup>7</sup> Intitulamos os professores com nomes fictícios, em prol de preservar suas identidades.

instituição, se sabiam o que era gênero textual ou se já tinham feito alguma produção de texto<sup>8</sup>.

Posteriormente, em maio, pudemos fazer o planejamento de nossas ações em sala de aula, através de um plano de estágio (requerido pela instituição), com detalhamento de nossas atividades e o que pretendíamos desenvolver. Já no mês seguinte, em junho, foi-nos solicitado a elaboração de uma mesma sequência didática para compor um projeto de intervenção com os alunos, a ser aplicada em todos os ciclos, o que nos incomodou bastante, pois de acordo com nossos conhecimentos obtidos na universidade, compreendemos que para cada turma deve ser dado um tratamento diferenciado, uma vez que o nível de conhecimento dos alunos difere e varia de acordo com cada ciclo em que se encontram. Neste âmbito, foi desafiador a elaboração de uma SD que abarcasse todas as dificuldades e preferências encontradas em cada turma. Identificamos um problema em comum entre eles, a dificuldade de interpretação e escrita, por isso, elaboramos o projeto “Ampliando a capacidade de leitura e escrita através do contato e produção de gêneros textuais”.

Nesse projeto, elaboramos uma SD priorizando a leitura e produção do gênero carta aberta, com foco na temática “As consequências da violência urbana na sociedade” e em alguns aspectos linguísticos, como sinonímia e paráfrase. Aplicamos esse material entre os meses de julho até outubro, quinzenalmente, com uma aula de 45 minutos em cada turma. Esse momento foi muito difícil, por um lado, porque repetimos várias vezes o que já havíamos dados nas outras turmas, mas, por outro, as discussões e os diálogos acabaram flexibilizando aspectos na SD, uma vez que cada aluno recebia o conteúdo a ser trabalhado de uma maneira<sup>9</sup>. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de que a distância entre a ocorrência das aulas dificultava um pouco a abordagem do que havia sido autoprescrito, uma vez que os alunos já não lembravam mais o que havia sido discutido, deixando o processo ainda mais lento e cansativo.

Em novembro, elaboramos um relatório de estágio eletivo, diferente do que é possível fazer no estágio de universidade, que seguia uma prescrição, não tendo espaço para comentar as situações que nos incomodaram, desprezando sua função real, ou seja, refletir sobre esse estágio. Entretanto, através dos momentos de observação das aulas de

---

<sup>8</sup> Não colocamos em apêndice o questionário, tendo em vista que nosso foco de investigação é o professor e não os alunos.

<sup>9</sup> Em outra oportunidade, pretendemos desenvolver um estudo avaliando nosso próprio agir, nessa instituição. Ressaltamos que isso não foi possível nesse artigo, tendo em vista que o período de sua produção coincidiu com o período de realização do estágio eletivo.

João e de Raquel, bem como da oportunidade em ministrar aulas nas turmas já mencionadas, diagnosticamos que a instituição era um campo de pesquisa propício para à reflexão da ação do professor e a compreensão do trabalho docente. Daí, percebemos que avaliar como esses professores se sentiriam, ao desenvolver seu agir naquela instituição de trabalho, era bem estimulante.

A princípio, tínhamos a intenção de fazer a pesquisa com os dois professores, porém João ficou receoso e não aceitou ter sua aula gravada para o procedimento da ACS, mesmo com nossas assegurações de que a filmagem não seria exposta sem sua autorização. No entanto, Raquel se mostrou muito solícita a nossa proposta e aceitou fazer o procedimento, tornando-se, assim, nossa colaboradora na pesquisa, caracterizada no subtópico abaixo.

### **2.3 Colaboradora da pesquisa**

Para caracterizar a colaboradora de nossa pesquisa, realizamos uma entrevista informal ou não-diretiva, nos termos de Severino (2007, p.135), na qual “colhem-se informações dos sujeitos a partir de seu discurso livre”. Nesses termos, entrevistamos Raquel, deixando-a à vontade para fazer suas considerações.

Através dessa situação, ela nos revelou que possui vinte e oito anos, formou-se em Letras - Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no ano de 2016. Durante sua formação, realizou alguns estágios eletivos, trabalhou como professora da educação infantil durante um ano, foi professora de língua portuguesa no 5º ano do fundamental I e participou, durante dois anos, como bolsista, do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). No ano de 2016, ainda graduanda, passou para o mestrado em Linguagem e Ensino, na UFCG, defendendo sua dissertação em 2018.

Depois que concluiu Letras, passou a trabalhar, por cerca de dois anos, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, em Campina Grande, no programa “Mais Educação”. Atualmente, trabalha apenas na instituição privada, contexto de nossa pesquisa, em turmas de jovens e adultos, e, ministra aulas de gramática em um cursinho preparatório para o ENEM, nessa mesma escola.

As observações que realizamos das aulas dessa colaboradora foram bastante proveitosas, uma vez que contribuíram imensamente para nossa formação, pois pudemos adquirir maiores conhecimentos relacionados à conteúdos de Língua

Portuguesa e refletir sobre o agir do professor em sala de aula, o que nos incentivou a construir esse trabalho.

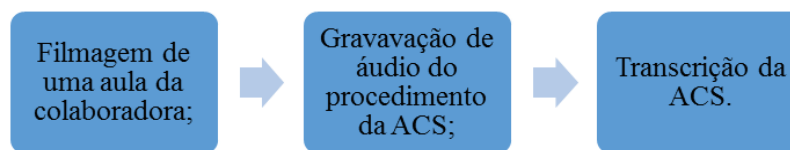
Acreditamos que pelo fato de a docente ter vivenciado tanto na graduação, como bolsista PIBID, quanto no mestrado situações de pesquisas, mostrou-se mais receptível ao nosso estudo, tendo concordado prontamente com o processo da autoconfrontação simples (ACS), instrumento que vai ser explicado em seguida.

## **2.4 Instrumento da pesquisa**

A *autoconfrontação simples*, procedimento que proporcionou nossa coleta de dados, possibilita a qualquer profissional avaliar e interpretar o próprio trabalho (CLOT, 2010). Para esse autor, a ACS constitui um método de ação, determinado a reconstruir o poder de agir dos profissionais em situação real, possibilitando que se libertem da maneira habitual de pensar sobre sua atividade e reconfigurar sua prática de ensino. Nas considerações feitas por Clot (2010, p.138), encontramos que “[...] diferentemente dos métodos de simulação aplicados com maior frequência, nós não procuramos ‘simular’ a situação comum de trabalho, mas confrontá-la com outra situação de reconcepção”. Diante dessa afirmação, a ACS não tem o intuito de apontar o que o profissional deve mudar, mas possibilita que ele, ao se confrontar com uma situação de trabalho comum, possa observar as próprias condutas e refletir acerca de sua atividade.

Nesse procedimento, o profissional avalia seu trabalho, pois “o *eu* do discurso abre caminho para o *eu* da ação e, por contraste, aos outros atores possíveis, às outras maneiras de fazer e ao que poderia ter sido feito”. Assim, a fala do colaborador vivencia uma dualidade entre “o que eu fiz” e “o que eu gostaria de ter feito”, na tentativa de transformar uma prática em outra, compreender sua ação, tomar consciência, recriar e refazer o passado em um novo contexto (CLOT, 2010). Sendo assim, é possível autoanalisar sua própria atividade na presença de um pesquisador, que irá observar e interpretar sua ação posteriormente.

Diante dessas considerações, o processo da autoconfrontação simples é dividido em três momentos, assim como ocorreu em nosso estudo:

**Figura 04** – Etapas da ACS

**Fonte:** elaboração própria da autora

Inicialmente, a ACS ocorre com a filmagem do trabalho realizado do colaborador por um pesquisador. No nosso caso, tratou-se de uma filmagem feita por uma máquina fotográfica de uma aula ministrada pela professora, que durou 17 minutos e 13 segundos<sup>10</sup>, numa turma de ciclo VI (3º ano), que tinha uma média de 20 alunos, no mês de junho de 2018.

Algum tempo depois, o pesquisador, em comum acordo com o colaborador, agenda um dia e horário para realizarem a autoconfrontação simples propriamente dita. Nesse instante, o pesquisador pouco ou nada participa das discussões, uma vez que é o colaborador quem controla as intervenções, refletindo, quando acha que é certo, nos momentos em que se vê, no nosso caso, dando aula. Durante esse processo, o docente se depara com sua atividade já realizada, observando o que não considera ter sido positivo e o que poderia ser melhorado. Esse colaborador não se vê mais como simples professor, mas como um avaliador e sua própria prática. Esse momento é gravado, como foi o caso em nossa pesquisa, por um aparelho celular, numa sala reservada, no caso, na instituição onde foi realizada o estágio eletivo e durou cerca de 47 minutos.

E, finalmente, é realizada a transcrição dos áudios, momento de inteira responsabilidade do pesquisador, uma vez que ele assume a responsabilidade de ser o mais fiel possível às expressões e falas reveladas na ACS. Em nossa pesquisa, a transcrição, que seguiu as normas de Dionísio (2001), deu-se em duas semanas após a gravação. Os principais fragmentos dessa ACS, tomando por base nossos objetivos, serão explicitados e analisados a seguir.

### 3. TIPOS DE TRABALHOS REVELADOS NO AGIR DOCENTE

<sup>10</sup> A colaboradora, geralmente, ministra uma aula de 45 minutos, porém, neste dia, por decisão da coordenação, os alunos precisaram ser liberados mais cedo, o que justifica a aula ter sido mais restrita.

Com o intuito de investigar as revelações da professora iniciante, sobre seu agir docente, analisaremos alguns fragmentos da transcrição da ACS. Em nossa leitura, no discurso de Raquel ficou muito evidenciado os tipos de trabalhos, *prescrito, real e realizado* (BASTOS; ANDRADE, 2011; CLOT, 2006; 2010; e MACHADO, 2007; 2009;), assim como as modalizações (BRONCKART, 1999; SANT'ANA, 2016; MEDRADO, 2011) ambos especificados nos próximos subtópicos.

### 3.1 Trabalho prescrito

Ao analisarmos os trechos gerados pela ACS, considerando o trabalho prescrito, podemos dizer que há, no discurso de Raquel, uma ênfase maior sobre a influência da universidade em sua vida profissional, ora fazendo algumas comparações com sua experiência atual, ora revivendo alguns conceitos vistos na graduação, que consideramos como um fator positivo em suas ações descritas. Nos fragmentos que seguem, podemos observar, tanto a necessidade que essa colaboradora sente em listar regras que ela mesma deva cumprir, numa alternativa de facilitar o seu trabalho, quanto os impedimentos que essas regras geram, o que dizem respeito ao trabalho real. Vejamos isso separadamente.

No fragmento 01, ao observar, durante a ACS, um momento de sua aula em que trabalha a estrutura do gênero artigo de opinião, a docente reflete sobre sua prática, lembrando suas experiências na graduação. Com um discurso acadêmico, bem centrado nos conhecimentos advindos de sua formação, a colaboradora cita algumas prefigurações ao avaliar o seu próprio agir:

#### FRAGMENTO 01

10. COLABORADORA: /.../ eu acredito que ao longo da graduação/.../ é: todas as disciplinas elas contribuem um pouco com a prática do professor/.../ é: em sala de aula... mas a gente ainda fica muito no nível teórico em sala de aula...

11. PESQUISADORA: você diz na universidade?

12. COLABORADORA: sim /.../ na universidade... na graduação a gente ainda fica muito no nível teórico/.../as disciplinas elas contribuem muito e não tem como a gente... assim...**organizar uma aula... planejar... é/é: organizar a metodologia** da aula sem associar... de certo modo... a tudo que a gente pode discutir na graduação...

13. PESQUISADORA: sei

14. COLABORADORA: /.../ mas eu acredito que o que me ajudou muito na prática de ensino... me ajudou muito a atuar mesmo em sala de aula... foram os projetos... os estágios... só que os estágios foram... o tempo de intervenção era menor...



16. COLABORADORA: /.../ porque eu tive a oportunidade de participar do PIBID<sup>11</sup>... por exemplo... e o PIBID... é/é: aquele programa que ajuda a gente... que insere realmente o graduando em sala de aula... faz com que a gente visualize... é: faz com que a gente assista... é: as aulas de um outro professor... repense nessa prática... é: facilita muito na questão da própria organização... por exemplo/.../ a gente sabe que deve elaborar as sequências...a gente sempre no PIBID... tinha que elaborar sequências didáticas pra trabalhar um gênero textual... pra trabalhar um conteúdo né lá... de análise linguística...

18. COLABORADORA: /.../tínhamos o apoio dos professores da universidade então tudo estava... de certo modo... sendo coordenado por uma supervisora... uma coordenadora da universidade... a gente tem todo um tempo bem maior pra elaborar aquela sequência... geralmente...haaam... trabalha um... momento diagnóstico mesmo com a turma né...

Com a leitura desse fragmento, destacamos que a colaboradora relembra aspectos de sua formação, apontando que na universidade as teorias se sobrepõem à prática, contudo acredita que os alunos da graduação ainda ficam bastante limitados ao nível teórico. Em (10), (14) e (16) Raquel acredita que os estágios e os projetos em que pode atuar enquanto graduanda foram imprescindíveis para sua atuação como professora, entretanto, aponta que os estágios são insuficientes no sentido de que o tempo do universitário em sala de aula é menor do que o tempo de intervenção no projeto. Percebemos que em sua fala, ela não desconsidera a teoria, ao contrário, relativiza sua importância, mas acredita que os graduandos precisam ter a oportunidade de praticar mais. Em outras palavras, é evidente que Raquel considera as experiências relacionadas aos estágios como base para suas ações, à medida que tece comparações com sua prática enquanto professora graduada.

A colaboradora quando pensa na atividade docente revela alguns aspectos do *trabalho prescrito*, evidenciando a importância desse tipo de tarefa para a preparação da prática docente e planejamento de metodologia das aulas para orientação de seu agir em sala de aula, apontando a facilidade que se tinha quando ainda estava na universidade, uma vez que elaborava sequências didáticas sobre a orientação de um professor, como destacado em (18).

Nesse fragmento 01, há a presença de algumas modalizações lógicas, deônticas e apreciativas que intensificam, no discurso de Raquel, sua atividade prescrita. Através dos *modalizadores lógicos*, aponta que não há como “**organizar** uma aula [...], **planejar** [...] e **organizar** a metodologia [...] (12)” sem os conhecimentos teóricos vistos na universidade, indicando essas prescrições como uma necessidade, a partir do que estudou na graduação. Já, os *modalizadores deônticos* surgem como um dever social que precisa cumprir, “[...]a gente sabe que **deve elaborar** as sequências...a gente sempre

<sup>11</sup> Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência



no PIBID... **tinha que elaborar** sequências didáticas pra trabalhar um gênero textual [...]” (16), quando menciona a importância da elaboração da sequência didática para se trabalhar um gênero textual e um conteúdo de análise linguística, demonstrando confiança nos valores aprendidos em um projeto que participou, enquanto graduanda. Assim, observamos que, enquanto profissional, pensa em como essas prescrições podem auxiliar na organização de sua aula, trazendo a universidade como instituição externa e social com grande influência em seus apontamentos, uma vez que reconhece que deve elaborar sequências didáticas, pois foi um conhecimento advindo de seu local de formação.

Compreendemos assim, que a professora sente falta das normas advindas da época em que estagiava no PIBID, uma vez que serviam como base e orientação para seu agir em sala de aula. Por esse motivo, talvez, em seu trabalho, Raquel sinta a necessidade de elencar outras prescrições para sua prática de ensino. Nessa perspectiva, podemos pensar também na *autoprescrição* (BASTOS E ANDRADE, 2011), que o professor cria para si mesmo, com o intuito de que os objetivos que têm para o ensino sejam obtidos e cumpridos. Em função disso, consideramos que a docente apresenta uma visão mais voltada à universidade, que reflete sobre a importância dos projetos de intervenção e dos estágios supervisionados em sua formação, priorizando o fato de se encontrar nos anos iniciais da docência, revelando em elo com essa instituição social, mencionada algumas vezes em seu discurso, como de extrema importância para realização de sua atividade docente. Atitudes como essa é o que se espera de professores, na sua real função de trabalho.

Já no fragmento abaixo, Raquel discorre sobre sua participação no projeto vinculado à universidade, determinando que, nesse período, enquanto estagiária, tinha um tempo maior para trabalhar com os alunos, o que difere de sua atuação como professora titular no momento em que foi feita a ACS, como podemos perceber a seguir:

#### FRAGMENTO 02

**19. COLABORADORA:** /.../ e isso era bom né...a gente tem todo um tempo bem maior pra elaborar aquela sequência... geralmente...haaam... trabalha um... momento diagnóstico mesmo com a turma né...

**20. COLABORADORA:** /.../ às vezes aplica uma produção pra saber como é que está o nível dessa turma... a gente tem um tempo bem/bem: assim... mais... a gente tenta trabalhar direitinho...

**21. PESQUISADORA:** um tempo maior né...

**22. COLABORADORA:** /.../ é... é: diferente de quando a gente tá em sala de aula... assim/.../ toda semana nós temos apenas cinco aulas com essa turma...então a gente tem um tempo mais reduzido pra **planejar... pra pensar...**

[...]

**83. PESQUISADORA:** é verdade... então você acha que falhou... você acredita que falhou por não pedir a reescrita?

**84. COLABORADORA:** sim... eu acredito que por falta de tempo mesmo... no dia a dia é complicado /.../ a gente sabe que **tem que fazer** né... na universidade mesmo a gente faz.../.../ porque a gente professor... **é/é: muito trabalho...** às vezes não dá tempo mesmo... a gente tem **tanta coisa** aqui... reunião... correção de prova... e elaboração de/de: atividades... provas ... **é: precisamos preencher caderneta... eu tenho** muitas turmas... às vezes **o tempo é pouco** mesmo pra corrigir tantas redações... eu tenho que corrigir tudo em casa... e eu só tenho o final de semana... já que eu trabalho a **semana toda** ((ri))

Com a leitura do fragmento, Raquel salienta que, enquanto estagiária, tinha mais disponibilidade para se dedicar ao ensino, à turma e à produção de uma SD (19), contudo, ao analisar seu trabalho como professora titular em uma escola, refere-se ao pouco tempo disponível com os discentes e as tarefas que lhe são impostas.

Acerca disso, evidenciamos *as modalizações pragmáticas* “[...] a gente tem um tempo mais reduzido **pra planejar... pra pensar** (22) e “[...] **eu tenho** muitas turmas [...]” (84), que justificam suas ações, quando faz uma comparação ao tempo maior que tinha em um projeto enquanto graduanda, marcando os motivos que usa por não ter realizado uma reescrita com seus alunos. Constatamos que pelo fato de ter outras turmas, as aulas disponibilizadas não são suficientes para trabalhar o que gostaria com seus alunos. A professora pontua essas prescrições como impedimentos de suas ações em sala de aula, aliados a outros compromissos impostos quando se dar aulas, o comparecimento às reuniões na instituição, a elaboração de provas e atividades, o tempo dedicado a preencher cadernetas (84), isso tudo acaba fazendo com que tenha pouca disponibilidade para se dedicar ao processo de ensino.

Já *as modalizações de valor deôntico* em “[...] a gente sabe que **tem que fazer** né [...]” (84) e “[...] **precisamos preencher** caderneta [...]” (84) se referem, na fala de Raquel, às prescrições que ela precisa cumprir para alcançar os objetivos de seu trabalho e demonstram uma obrigação social da docente frente às normas delegadas pela instituição. *As apreciativas* “**é/é: muito trabalho...** às vezes não dá tempo mesmo... a gente tem **tanta coisa aqui** [...]” (84) e “às vezes **o tempo é pouco** mesmo pra corrigir tantas redações... eu tenho que corrigir tudo em casa... e eu só tenho o final de semana... já que eu trabalho a **semana toda** [...]” (84), surgem no discurso dessa colaboradora quando avalia criticamente sua carga horária de trabalho e o pouco tempo que lhe sobra

para se dedicar ao ensino, tarefas que vão além das horas normais de trabalho, Tardif e Lessard (2017, p.135) pontuam como “invisíveis”.

Diagnosticamos também que todas essas modalidades reveladas contribuem significativamente para a análise e compreensão de seu trabalho prescrito. Consideramos que algumas dessas prescrições são desafiadoras para o professor principiante, pois esse profissional, em um ambiente novo, busca ser capaz de resolver tudo que lhe é imposto e ainda se dedicar ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, acreditamos que é de extrema importância também reconhecer e observar o que foi realizado ou não em sala de aula, em seu trabalho realizado, como retratado nos subtópicos que seguem.

### 3.2 Trabalho realizado

No âmbito educacional, o trabalho realizado surge como um conjunto de ações efetivamente realizadas pelo professor. Pensando nesse contexto, elegemos dois fragmentos da ACS em que Raquel se posiciona acerca do que aconteceu: no primeiro, ela tece comentários sobre a prática através de gêneros textuais, ressaltando a importância de um ensino que valorize a funcionalidade; e no segundo, discute a respeito da organização da sua aula, abordando a indisciplina da turma, refletindo sobre o trabalho do professor mediante a ação de ministrar aulas.

Para iniciar nossa análise sobre esses dois aspectos, observamos, primeiramente, no fragmento 3, o ponto de vista dessa professora sobre os gêneros textuais, uma vez que supõe que o uso de tipologias é ultrapassado e revela a dificuldade ao trabalhar com o material didático disponibilizado pela instituição, que não contempla essa nova abordagem:

#### FRAGMENTO 03

**40. COLABORADORA:** ...**eu acho** que o trabalho com o gênero textual avança muito... no sentido de que em outro tempo se estudava a tipologia né... tipologia textual que é um texto dissertativo... texto argumentativo... injuntivo né... e trabalhar o gênero textual **pra fazer como que o aluno perceba** que eles estão presentes assim... em todos os momentos da sociedade... ou que eu consigo perceber né... embora o artigo de opinião seja um gênero jornalístico... mas trabalhar gênero é **fazer com que o aluno pense** na comunicação... na funcionalidade...

[...]

**56. COLABORADORA:** ... **é um gênero difícil** e quando eu olhei para os módulos daqui... de... desses alunos... os módulos em dados momentos traziam tipologia textual... em outros momentos gênero textual... **eu não acho** que seja mais interessante a gente trabalhar mais a tipologia textual... ah o que... qual a diferença entre gênero dissertativo argumentativo... como é que eu escrevo uma dissertação... como é que eu escrevo uma narração... eu não... assim... eu não acho... não tem mais como... **eu acredito** que é

algo que existiu né... foi algo por exemplo da... de outras épocas... mas agora **a gente precisa pensar** na funcionalidade né desses gêneros... enquanto meios comunicativos né... faz parte da comunicação né...

Ao discutir acerca da importância de propiciar aos seus alunos um estudo focado nos gêneros textuais (40), a colaboradora reflete sobre o trabalho desenvolvido, fazendo uso de *modalizadores pragmáticos*, “[...] **pra fazer com que o aluno perceba** que eles estão presentes assim... em todos os momentos da sociedade [...]” (40) e “trabalhar gênero é **fazer com que o aluno pense** na comunicação... na funcionalidade [...]” (40), revelando a partir da auto observação a sua intenção em “querer-fazer”. Assim, observamos em Raquel uma preocupação com o outro, no caso, os discentes, ao conscientizar que seu papel não é somente ministrar aula, mas sim, ocasionar mudanças reais a partir daquilo que acredita.

Ressaltamos também as *modalizações psicológicas* “[...] **eu acho** que o trabalho com o gênero textual avança muito [...]” (40), “[...] os módulos em dados momentos traziam tipologia textual... em outros momentos gênero textual... **eu não acho** que seja mais interessante a gente trabalhar mais a tipologia textual [...] **eu acredito** que é algo que existiu né... foi algo por exemplo da... de outras épocas [...] (56)”, que enfatizam o posicionamento dessa profissional, como indivíduo em torno da realização de um ensino com foco nos gêneros, perante suas experiências cognitivas e profissionais.

É importante salientar que, nesse último trecho (56), observamos a presença das modalizações psicológicas com valor coletivo e individual. O marcador **eu não acho**, por exemplo, pressupõe a ação de Raquel em relação a um agir coletivo, que envolve o meio profissional em que atua, ao se apropriar do “a gente” para se referir a todos os professores da educação básica. Já ao usar **eu acredito**, também com valor psicológico, indica mais uma vez seu posicionamento interior e individual a respeito do uso de tipologias, evidenciando sua opinião através do que acredita intimamente.

Ainda em relação às marcas enunciativas, é necessário, para uma maior compreensão da atividade de Raquel, evidenciarmos nesse fragmento em análise (56), outro trecho que traz como exemplo o *modalizador lógico*, que é desvelado quando a colaboradora trata o trabalho com o gênero como algo necessário, ao aferir que: “[...] agora a gente **precisa pensar** na funcionalidade né desses gêneros, enquanto meios comunicativos né[...]”. Acerca disso, Raquel cita os módulos didáticos da escola que, ora trazem o termo tipo textual, ora gêneros, comentando não ser mais relevante ensinar

a partir de tipologias, revelando sua insatisfação frente ao material adotado na instituição.

É imprescindível deixar claro que quando analisamos o trabalho prescrito de Raquel, no tópico anterior, percebemos uma forte influência, em seu discurso, dos conhecimentos adquiridos na universidade, uma vez que, em alguns momentos, essa colaboradora, sente a necessidade de prefigurar regras para si mesma. Já nesse tópico em discussão, em que analisamos o trabalho realizado, observamos que as decisões dessa docente em sala de aula também sofrem influência dos conhecimentos advindos da universidade, contudo o foco nesse momento é sua experiência como professora, permeada pela sua prática na sala de aula, sem a preocupação com imposições ou regras.

No fragmento abaixo, o foco de nossa colaboradora, ao observar sua ação em sala de aula, é a ênfase na sua prática em torno da indisciplina dos alunos e da organização escolar:

#### FRAGMENTO 04

**6. COLABORADORA:** então... olhando assim eu vi que /.../ porque... eu perguntei se eles iriam fazer o enem... mas quando eles começaram a discutir/.../ na verdade... eles começaram a fazer algazarra... aí assistindo agora vejo que soou... é... indiferente eu dizer que... que não era da minha conta... porque eu perguntei e depois disse que não era da minha conta né... aí ficou/.../ mas a verdade é que eu me exaltei/.../ porque tudo nessa turma vira bagunça... tudo é motivo deles saírem do eixo... de tirar o foco da aula/.../ mas achei que... não era pra eu ter sido tão grossa... talvez eu pudesse ter retomado de outra forma... não sei /.../ então... ficou contraditório minha fala...

[...]

**42. COLABORADORA:** /.../ uma outra coisa é essa turma né... o ciclo VI, é uma turma assim que... no primeiro dia de aula... na verdade nas duas primeiras semanas foi **bem complicado** assim... lidar com eles... **porque** são alunos que... geralmente gostam de debochar né... a gente percebe quando eles tão comentando sobre sua roupa... ((ri))

**43. PESQUISADORA:** eita ((ri))

**44. COLABORADORA:** ... é...então isso... de certo modo... você precisa ter também um pouco de equilíbrio né... não levar... não se deixar levar... porque isso vai atrapalhar a aula... então eu tive que **também...ser um pouco assim... fazer né... vista grossa**...digamos assim... pra não observar isso... embora eu ainda perceba em alguns momentos isso de algumas alunas... mas hoje...nesse dia da aula...eles participam...conversam /.../ a atitude que eu tive de fazer um círculo né... **eu acredito que ajudou muito**... não vou dizer que foi... “ah... essa foi uma das melhores aulas”... **NÃO... eu acho que aula é isso**...a cada dia a gente vai testando... em certos momentos uma metodologia dá certo com uma turma... aí não dá certo com outra...e aí a gente vai mudando né... vai tentando adaptar algumas situações...

Como podemos constatar, Raquel considera que a maneira como tratou a situação em que discutiu com a turma sobre o ENEM não foi interessante (06), pois se exaltou ao comentar que não era relevante para ela saber quem iria fazer o exame, provavelmente encerrando o assunto com a turma. Ela explica ainda que, talvez, pelo fato de a turma ser bastante trabalhosa, visto que qualquer coisa que ocorre se torna

pretexto de tirar o foco da aula (06), tomou essa atitude no momento. Por isso, ao observar seu trabalho realizado, auto analisa-se e percebe que sua postura não foi coerente.

Nesse contexto, destacamos em (06), o uso das *modalizações pragmáticas* em: “[...] **porque** tudo nessa turma vira bagunça... tudo é motivo deles saírem do eixo [...] **talvez** eu pudesse ter retomado de outra forma”, refletindo sobre como poderia ter retomado sua aula e ter tido outra atitude, justificando o ocorrido através da indisciplina de seus alunos. Além desses elementos, não podemos deixar de salientar o uso das *apreciativas*, que reforçam as declarações dessa professora a respeito da atitude tomada mediante o ocorrido em sala de aula: [...] **tão grossa** [...] (06) e [...] **indiferente** [...] (06), quando avalia seu próprio empenho pessoal, traduzindo um julgamento mais subjetivo na ocasião em que se porta negativamente a sua conduta.

Então, com base nos apontamentos de Raquel, consideramos que ela percebeu através da ACS que sua ação foi indiferente a seus discentes. Por mais que ressalte o quanto a turma era difícil, no momento em que observa a própria aula, reflete sobre a sua prática.

Diante disso, ela aponta outras dificuldades que teve com essa turma de ciclo VI, principalmente nas duas primeiras semanas que entrou na instituição de ensino: “[...] foi **bem complicado** assim... lidar com eles... **porque** são alunos que... geralmente gostam de debochar né [...]” (42). O *modalizador apreciativo bem complicado* intensifica como a situação foi realmente difícil para essa professora e o marcador pragmático **porque** (42) justifica o motivo pelo qual caracteriza esses primeiros momentos na classe. Segundo Sant’ana (2016), um dos maiores conflitos vivenciados por um professor iniciante é que, geralmente, tende a receber as turmas mais indisciplinadas e sem objetivos a serem alcançados, ou seja, sem foco na aprendizagem, tornando a prática do ensino um grande desafio para ele. Contudo, percebemos que a docente, ainda em fase de adaptação, demonstra bastante maturidade profissional quando reflete acerca da falta de disciplina dos alunos e pontua como lidou com esse processo em sala de aula.

Em outro momento, ao destacar que: “[...] **eu acredito que ajudou muito...** não vou dizer que foi... “ah... essa foi uma das melhores aulas”... NÃO... **eu acho que aula é isso...**a cada dia a gente vai testando... [...]” (44), discute que ministrar aula não é um processo rígido, mas adaptável, sinalizando outra atitude que tomou em classe, objetivando conduzir melhor a aula. Nesse trecho, constatamos o uso dos *modalizadores*

*com valor psicológico* **eu acredito**, quando Raquel afirma que a ideia de fazer um círculo auxiliou bastante para a realização de sua aula e **eu acho**, ao caracterizar o momento em que a docente expressa seu posicionamento de que apesar da sua ação de ter feito um círculo ter ajudado naquele instante, sua aula não foi perfeita.

Assim, como podemos constatar nesses trechos (44), a colaboradora realiza algumas reflexões acerca de sua atividade concretizada, apontando que não existe aula impecável, mas adaptável. Diagnosticamos que, em uma primeira situação, a professora avalia sua própria ação como negativa diante de um momento de indisciplina de sua turma, porém quando julga sua postura novamente, através de seu trabalho realizado, modaliza seu discurso em torno do seu agir, apontando que a metodologia e as atitudes que o professor toma em sala de aula não é algo enrijecido, mas sim, que proporciona a este profissional possibilidades de reconstrução de sua prática, mostrando-se suscetível a mudanças. Além disso, é importante ressaltar que essas situações não são decorrentes apenas do trabalho do professor iniciante, mas podem ser vivenciadas em qualquer período de formação e atuação docente.

Logo, consideramos que, ao observar seu trabalho realizado, durante o momento da ACS, a professora reconfigura sua prática ao pontuar o que conseguiu desenvolver em sala de aula, o que não ocorre no próximo subtópico, ao observarmos o real da atividade dessa profissional, tendo em vista o que não conseguiu trabalhar em sala de aula.

### **3.3 Trabalho real**

Para iniciar nossa discussão sobre o trabalho real de Raquel, na análise da ACS, priorizaremos a reconstrução do trabalho docente dessa colaboradora a respeito do que não foi efetivado, destacando momentos em que reflete sobre seu trabalho, relatando o que gostaria de ter executado de outra maneira em sua aula e a razão de não ter conseguido. Para isso, selecionamos dois fragmentos que representam a posição de Raquel diante de seu trabalho real, apontando e justificando através do tempo, de ruídos externos e da estrutura da sala de aula o que não conseguiu realizar.

No parágrafo abaixo, por exemplo, a profissional examina sua própria imagem ministrando aula, como uma possibilidade de reconstrução de sua atividade, ao tecer algumas considerações sobre ter abordado o artigo de opinião com sua turma e ter



levado para eles somente dois exemplos desse gênero com estrutura e organização similares:

#### FRAGMENTO 05

**92.COLABORADORA:** sim... são alunas que participaram das olimpíadas e desenvolveram es/ses artigos...

**93. PESQUISADORA:** certo, certo.

**94. COLABORADORA:** ... e os dois... é... **de fato**... tinham a organização muito parecida... as autoras... elas partiam... e que **possivelmente** né... essa organização está associada aos cadernos de orientação que os professores geralmente recebem... é... pra orientar os alunos a participarem dessas olimpíadas /.../ é... geralmente elas contextualizam... elas apresentam... a tese né... os argumentos com base em especialistas... em dados estatísticos... contra argumentam ou não... né... ou concordam... então assim... é uma organização muito parecida... **eu acredito** que a escolha foi até pra ajudar mesmo e facilitar... é... para que seus alunos pudessem né... embora eu ache que eles deveriam... é/é ter tido a oportunidade de olhar outros artigos... não apenas **esses**...

**95. PESQUISADORA:** seus alunos?

**96.COLABORADORA:** é... talvez **eu pudesse** ter trago os que de fato são publicados em jornais... são publicados é... na internet mesmo... em portais... ou coisa do tipo... **eu acho** que **seria interessante** ampliar mais... né... em revistas... **acho que a gente poderia ter ampliado** mais... **não sei... eu acredito que por conta do tempo...**

Nesse momento da ACS, a colaboradora acredita que o fato de ter analisado apenas dois artigos de opinião com a turma, apesar de ter sido com a intenção de facilitar o entendimento, acabou se restringindo à apenas um modelo limitado e que seus alunos deveriam ter tido a oportunidade de conhecer outros artigos: “**eu acho** que **seria interessante** ampliar mais... né... em revistas... a gente **poderia ter ampliado** mais [...] (96)”. Fica evidente, através do *modalizador psicológico* **eu acho** a avaliação de Raquel por meio de uma posição perceptiva. Para reforçar esse argumento, a presença do *marcador pragmático* **poderia ter ampliado** (96), expressa a intenção dessa colaboradora, ao justificar que poderia ter apresentado outros exemplos do gênero e ter levado para seus alunos outros artigos.

Quando a docente comenta o que poderia ter sido feito, observamos processos mentais envolvidos que refletem o real de sua atividade. Isso pode ser notado a partir do uso das modalizações lógicas, em “[...] **de fato** tinham a organização muito parecida [...] (94)”, quando a colaboradora se refere à semelhança dos artigos que tinha escolhido para trabalhar com seus alunos e “[...] e que **possivelmente** né... essa organização está associada aos cadernos de orientação que os professores geralmente recebem [...] (94)”, no qual se refere à organização do artigo está relacionada aos cadernos de orientação, uma vez que as autoras responsáveis pela elaboração do artigo recebem esse material como apoio para a produção do gênero. Dessa maneira, compreendemos que Raquel se



apropriada do uso dessas marcações para analisar os fatos, reforçando-os como certos e possíveis.

Posteriormente, ao se auto observar, a colaboradora reflete sobre o que poderia ter feito para ampliar o aprendizado da turma e porque não conseguiu realizar seus objetivos: “[...] não sei... **eu acredito que por conta do tempo**” (96). Sobre isso, podemos considerar o tempo como um impedimento que contraria a atuação profissional de Raquel. Cabe-nos uma ressalva quanto aos estudos de Xavier (2013)<sup>12</sup>, o abordar sobre o tempo desperdiçado, aquele período que foi dedicado a outras funções que não inclui o ensinar.

Além desse fator, outros empecilhos surgem no discurso dessa docente, como podemos observar no próximo fragmento abaixo, em que justifica o porquê de não ter conseguido dar continuidade a sua aula:

#### FRAGMENTO 06

**124. COLABORADORA:** Pronto... nesse momento eu não pude né dá continuidade **porque passou um carro de som...** e essa sala é... qualquer barulho é muito forte nessa sala... e **atrapalha mesmo** /.../ eu tenho muita dificuldade em dar aula nessa turma por causa da sala também... porque... como as janelas eles/eles: **é uma sala quente...** aí **a janela precisa ficar aberta...** então eles aproveitam isso pra ficar abrindo todo tempo... olhando pra rua... e por ser de frente para a rua... desperta a curiosidade deles a todo tempo ficar prestando atenção no que está acontecendo lá fora/.../ às vezes eu sinto que minha voz se perde... [hum

**125. PESQUISADORA:** hum

**126. COLABORADORA:**/.../ aí como é uma turma que gosta de conversar né... eles acham o máximo... já é um motivo de meio que... fugir um pouquinho do que a gente tava conversando... tava pensando /.../ então nesse momento **eu precisei parar a aula** e... esperar um pouco... não dava pra continuar desse jeito... realmente não tinha condições /.../agora assim... é um erro meu deixar que eles fiquem com as janelas abertas... porque a sala tem ventilador... então... pelo menos no momento da explicação eu vejo que **eu poderia ter fechado** /.../ talvez tivesse ajudado a reduzir o barulho dentro da sala... não sei...

Após a leitura desse fragmento, avaliamos que Raquel reflete a organização do próprio trabalho, pontuando alguns impedimentos para realização de sua atividade. Um dos empecilhos foi “[...] **eu precisei parar a aula** e... esperar um pouco [...] (126)”, apropriando-se da *modalização pragmática* em destaque, **precisei parar**, enfatiza a necessidade que teve de cessar esse momento por conta, tanto de interrupções externas, como a conversa entre os discentes, em (126), que ocorreu em seu trabalho real, como de ordem externa, em virtude de seu agir encontrar-se comprometido por conta de ruídos que, como o carro de som que passou, em (124), interferiram sua aula. Com isso,

<sup>12</sup> Xavier (2013) aborda quatro tipos de tempo no âmbito docente, porém, nosso foco será apenas os tempos observados, através do trabalho real, no discurso da colaboradora.

podemos considerar, que os aspectos concernentes à atividade real são evidenciados, configurando-se como as atividades realizadas e pendentes.

Em outro momento, registramos um obstáculo relacionado ao espaço físico da sala de aula: “[...] qualquer barulho é muito forte nessa sala... e **atrapalha mesmo** [...] (124), “eu tenho muita dificuldade em dar aula nessa turma por causa da sala também... **porque...** como as janelas eles/elas: **é uma sala quente...** aí a **janela precisa ficar aberta** [...]” (124). Nesse trecho, destacamos a *modalização apreciativa* **atrapalha mesmo**, que aponta que essa situação realmente dificultou o desenrolar da aula de Raquel. Já as *modalizações pragmáticas*, **por causa da** e **porque**, justificam mais uma vez o que provocou a interrupção da ação dessa professora, já que não conseguiu continuar ministrando aula, uma vez que o calor impossibilita as janelas ficarem fechadas, favorecendo os ruídos externos. Notoriamente, percebemos que o espaço físico não oferece aos alunos e ao professor uma dependência adequada. Dessa maneira, podemos enfatizar que essa professora iniciante está em fase de adaptação à realidade escolar, já que a estrutura da sala é um fato que contribui para o impedimento de suas ações.

Nessa situação, mesmo com esses fatores que acabaram contribuindo para a suspensão da atividade a ser realizada, a colaboradora declara que poderia ter desenvolvido seu trabalho de outra maneira: “[...] a sala tem ventilador... então... pelo menos no momento da explicação eu vejo que **eu poderia ter fechado** [...]” (126). Por meio do *modalizador pragmático*, ela revela suas intenções, assumindo a responsabilidade de um “querer-fazer” que não deu certo, mediante o que foi realizado em sua tarefa real. Sendo assim, Raquel (re) configura a própria prática, demonstrando um amadurecimento enquanto profissional, ao reconhecer um impedimento, mas logo depois reconstituiu o que poderia ter sido diferente.

Sobre este fato, Lousada (2004, p. 280) ratifica que “perceber as coisas de outra maneira é ao mesmo tempo adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas”. Em função disso, reconhecemos que à medida que Raquel reflete sobre sua aula, enxerga as dificuldades dos alunos, assim como as próprias limitações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que, através dos tipos de trabalhos revelados no discurso de Raquel, por um lado, existe uma forte ligação dessa professora, como profissional, com

os conhecimentos adquiridos na universidade, como aluna, o que se torna bastante positivo em suas ações, como professora em início de carreira. Por outro lado, percebemos que a falta de tempo é um impedimento recorrente em sua fala, equiparando, muitas vezes, ao tempo que tinha nos estágios, durante a graduação, com o tempo como professora, em sala de aula. O fato de essa docente se encontrar nos anos iniciais da docência, corrobora com o discurso acadêmico, uma vez que demonstra tomar decisões baseadas na instituição de formação. Contudo, observamos que em cada trabalho desvelado, a colaboradora retrata um ponto de vista acerca de seu agir, com foco em seus estudos universitários.

No trabalho prescrito, seu discurso está voltado à universidade como instituição externa e social, no qual revela uma obrigação frente às tarefas que precisa realizar e, principalmente, quando desenvolve autoprescrições para si mesma, como quando precisa fazer sequências didáticas ou até mesmo para organização de sua prática e metodologia. Porém, ressalta, como empecilhos, algumas prefigurações feitas pela escola que dificultam que realização de seu trabalho, como o preenchimento obrigatório de cadernetas e o comparecimento às reuniões.

Em seu trabalho realizado, a docente contempla o que desenvolveu, apontando o lado positivo de sua prática, as ações que realmente foram importantes. Nesse momento, o *eu* de Raquel, como professora, é revelado, à medida que julga o próprio trabalho, individual e, o do outro, como um coletivo. É nessa ocasião que faz considerações interessantes sobre seu agir, refletindo sobre a sala de aula, seus alunos e sua prática. Esse direcionamento reflexivo foi possível devido à interpretação de suas ações docente.

Já no real de sua atividade, ela aponta tudo que não conseguiu fazer e os impedimentos que a levaram a não realizar o que gostaria. Nesse cenário, os empecilhos diferem dos relatados por essa professora em seu trabalho prescrito, uma vez que, em sua atividade real, os impedimentos são caracterizados pela estrutura da sala de aula, pelos ruídos externos e pelo pouco tempo que a docente possui para se dedicar ao processo de ensino.

Em cada atividade, as modalizações lógicas, pragmáticas, deônticas, apreciativas e psicológicas, que foram destacadas, contribuíram imensamente para nosso entendimento de sua prática e categorização dos tipos de trabalho, pois conseguimos analisar seu discurso mais profundamente e assim, interpretá-lo. Por exemplo: as lógicas, surgiram quando Raquel considerou suas ações como necessárias e indispensáveis; através das pragmáticas, presentes nos três tipos de trabalho, justifica

sua prática e apresenta suas intenções, sempre demonstrando estar apta a mudanças; as deônticas revelaram uma obrigação social frente a algum conteúdo a ser ministrado, ou, diante das regras delegadas pela escola; as apreciativas, por sua vez, foram utilizadas quando a colaboradora reporta-se à avaliação de sua própria postura, de seus alunos e mediante a estrutura da sala de aula; e as psicológicas, muito voltadas aos tipos de trabalho realizado e real, auxiliam na reflexão sobre o ser professor, ressaltando a sua ação em relação a uma coletividade.

Por fim, apontamos o procedimento da ACS como preponderante para o trabalho interpretado de Raquel, pois possibilitou que ela reconstruísse sua prática dentro de sala de aula, sendo capaz de refletir acerca de suas ações e reconfigurar, por diversas vezes, seu agir. Isso favoreceu uma maior compreensão acerca da sua atividade, observando tudo que, muitas vezes, não é levado em consideração no contexto profissional, tais como os impedimentos revelados em seu trabalho e suas realizações.

### ***EVERYDAY WE TEST...: THE REVELATIONS OF A PRE-SERVICE TEACHER RELATED TO HER TEACHING ACTION***

#### **ABSTRACT**

The present article has as main objective to investigate the discourse of a pre-service teacher, about her reflections on the teaching work, in a session of simple self-confrontation (SSC). More specifically, we intend to analyze the types of works (prescribed, realized and real) diagnosed in the speech of this collaborator and what they reveal about her practice; and identify the predominant modalizations, fundamental to justify her professional posture in the classroom. In this context, our research is focused on Applied Linguistics, focusing on Socio-discursive Interactionism - SDI (BRONCKART, 1999) and on Labor Sciences (CLOT, 2006; 2010), especially in the simple self-confrontation procedure - SSC (CLOT, 2006; 2010). To support our proposal, we will support the contributions of Garcia (1999), Clot (2006; 2010), Bastos and Andrade (2011), Bronckart (1999) and Bronckart and Machado (2004). Regarding the types of work, we highlight that: in the prescribed one, the collaborator self-prescribes her actions, justifying her performance in the classroom, prefiguring a different conduct about her actions; not realized, reflects on an individual action, characterizing it, often, as collective; and, in the real, portrays the actions that cannot be developed, referring to the main impediments to her performance. For the modalizations we emphasize that they contributed to the understanding of her practice and categorization of her activity, because, throughout the research, we realized that: the collaborator appropriates a discourse focused on university knowledge, since she was graduated a few years ago; and, often justifies, when reflecting on her action, her real intentions and actions.

**Keywords:** Teaching work. Starting teacher. Simple self-confrontation.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, A. C. V.; ANDRADE, L. H. S. de. Aspectos do trabalho real na voz de uma professora de língua portuguesa. In.: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. **Leituras do agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes, 2011, p. 203-231.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999, p. 320-335.

BRONCKART, J. et. al.. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: J. Bronckart. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 203-229.

BRONCKART, J.; 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- 166.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Aldair Sobral. São Paulo: Editora Vozes, 2006.

DIONÍSIO, Â. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p.69-99.

GARCIA, C. M. **Formação de professor**: para uma mudança educativa. Porto Editora Ltda, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

JOHNSTON, J.M; RYAN, K. **Research on the Biggining Teacher**: implications for teacher education. New York, Longman, p.136 – 161, 1983

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: Eduel, 2004, p. 271- 296.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In.: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.) **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 79-99.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R. ; COUTINHO, A. (orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (orgs.) **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes editores, 2011, p. 21-36.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PÉREZ, Mariana. A Prescrição no Trabalho Docente: A Voz do professor desvelando práticas e recriando ações. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.) **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 233-251.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos, técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Formação, representação e saberes docentes**: Elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-181, 2007.

SANT'ANA, T. A formação inicial do professor e os seus primeiros anos de atuação. **A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PERCURSO ESTAGIÁRIA → PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA. 2016. 189f.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016, p. 21 - 39 (inédita).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2002]2014.

XAVIER, R. P. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de língua. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1085-1106, 2013.