



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS**

MARIA GILVANDA DE SOUZA

**ENTRE O TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO: RELATO REFLEXIVO DE
UMA PROFESSORA EM SALA MULTISSERIADA**

**GUARABIRA - PB
2020**

MARIA GILVANDA DE SOUZA

**ENTRE O TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO: RELATO REFLEXIVO DE
UMA PROFESSORA EM SALA MULTISSERIADA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Departamento do Curso de
Letras da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
graduada em Letras Inglês.

Orientadora: Prof.^a Ma. Ana Carolina Dias da Costa.

**GUARABIRA - PB
2020**

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.

S234e Souza, Maria Gilvanda de.
Entre o trabalho prescrito e o realizado [manuscrito] : relato reflexivo de uma professora em sala multisseriada / Maria Gilvanda de Souza. - 2020.
31 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação : Profa. Ma. Ana Carolina Dias da Costa ,
Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."
1. Salas Multisseriadas. 2. Docente. 3. Linguística Aplicada. 4. Trabalho Docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

MARIA GILVANDA DE SOUZA

ENTRE O TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO: RELATO REFLEXIVO DE UMA
PROFESSORA EM SALA MULTISSERIADA

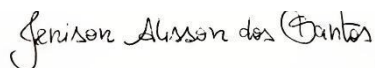
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Departamento do Curso de
Letras da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
graduada em Letras Inglês.

Aprovada em: 07/12/2020

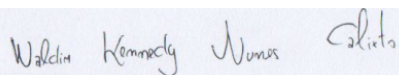
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Ma. Ana Carolina Dias da Costa (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Jenison Alisson dos Santos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Esp. Waldir Kennedy Nunes Calixto
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“Antes mesmo de te formar no ventre materno, Eu te escolhi; antes que viesses ao mundo, Eu te separei e te designei, para a missão de profeta para as nações! ” (JEREMIAS, 1:5)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCBE	Oitavo Congresso Brasileiro de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	8
3 A ESCOLA DO CAMPO E AS SALAS MULTISSERIADAS	9
3.1 O trabalho do professor da educação rural	12
3.2 O professor revelado em textos: uma compreensão sob o olhar do interacionismo sociodiscursivo	12
<i>3.2.1 Os aportes teóricos do ISD: Vygotsky, Saussure e Bakhtin</i>	<i>13</i>
4 COMPREENDER O TRABALHO DO PROFESSOR – O AGIR DOCENTE	15
4.1 O trabalho real x trabalho prescrito	16
4.2 As prescrições para salas multisseriadas	17
5 METODOLOGIA	18
6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	19
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS	23

**ENTRE O TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO: RELATO REFLEXIVO DE
UMA PROFESSORA EM SALA MULTISSERIADA**

**BETWEEN PRESCRIBED AND PERFORMED WORK: REFLECTIVE REPORT OF
A TEACHER IN A MULTISERIED ROOM**

Maria Gilvanda de Souza^{1*}

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar as representações do agir docente. Nesse sentido, procuramos neste artigo, que se insere no campo da Linguística Aplicada, analisar as representações do trabalho do professor reveladas nos textos produzidos em situações de sala de aula. Utilizamos como metodologia a pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista. O *corpus* é composto por um relato reflexivo produzido por uma professora de sala multisseriada da rede municipal do município de Sertãozinho/PB. Quanto aos referenciais teóricos, embasamos nossa análise nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nos aportes das Ciências do Trabalho e da Clínica de Atividade (BRONCKART, 1999; 2004; CLOT, 1999; 2001). A partir da análise do relato reflexivo, é possível perceber indícios das representações desta professora sobre seu trabalho real, realizado e prescrito. Esperamos que os resultados desta investigação contribuam com as pesquisas e discussões sobre o fazer docente.

Palavras-chave: Salas Multisseriadas. Docente. Linguística Aplicada. Trabalho Docente. ISD.

ABSTRACT

This article aims to investigate how the representations of the teaching act. In this sense, we seek in this article, which is inserted in the field of Applied Linguistics, to analyze the representations of the teacher's work revealed in the texts produced in classroom situations. We used as a methodology the qualitative-interpretative research and has as corpus a reflective report produced by a teacher of multiseried room of the municipal network of the municipality of Sertãozinho / PB. As for the theoretical frameworks, we base our analysis on the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (ISD) and on the contributions of Labor Sciences and Activity Clinic (BRONCKART, 1999; 2004; CLOT, 1999; 2001). From the analysis of the reflective report, it is possible to perceive evidence of the teacher's representations about her real, accomplished and prescribed work. We hope that the results of this investigation will contribute to research and discussions on teaching.

Keywords: Multiseriate rooms. Teacher. Applied Linguistics. Teaching Work. ISD.

^{1*} Graduanda em Letras Inglês, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III. E-mail: mg.mariagilvanda@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do professor vem sendo objeto de investigação à luz de diferentes correntes de estudo. Nesse sentido, buscamos neste artigo, que se insere no campo da Linguística Aplicada, analisar as representações do trabalho do professor reveladas nos textos produzidos em situações de sala de aula.

Dentre os elementos que circundam o desenvolvimento desta pesquisa, traçamos uma discussão sobre o histórico da educação no Brasil, objetivando estabelecer um diálogo entre estes aspectos e o ensino nas escolas de zona rural, mais especificamente no contexto de salas multisseriadas. Ao propormos este tema, nosso olhar se volta ao elemento que está no centro disso tudo: o professor.

Buscamos analisar como o trabalho de uma professora polivalente² no contexto de salas multisseriadas de zona rural se constitui. Para tanto, entendemos que apenas observar o trabalho do professor não nos permite um contato mais aprofundado com seus dilemas, obstáculos, enfrentamentos e objetivos e assumimos que apenas pelos eventos de linguagem, materializados em textos, quer sejam escritos ou orais, temos acesso às representações docentes sobre seu agir. Guiados por essas premissas, pautamos nossa investigação nos aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no que diz respeito a compreender os textos como representações das atividades humanas, bem como nas Ciências do Trabalho, que nos dão suporte para discutir o trabalho a partir das concepções de trabalho prescrito, trabalho realizado e pelo conceito advindo da Psicologia do Trabalho, cunhado por Clot (2001), denominado trabalho real.

Nesta pesquisa qualitativo-interpretativista, utilizamos um Relato Reflexivo produzido por uma professora polivalente de sala multisseriada de uma escola da zona rural da cidade de Sertãozinho-PB como instrumento de análise, uma vez que este relato escrito nos permite perceber as nuances do trabalho docente e seus enfrentamentos, alinhando-se ao nosso aporte teórico e revelando processos constitutivos do trabalho do professor. Assim sendo, nosso objetivo central nessa investigação é compreender, por meios de pistas linguísticas, como os conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real são representados no relato reflexivo produzido por esta professora.

² Que tem várias funções, ensinando diferentes disciplinas em uma mesma sala de aula, normalmente no contexto do ensino fundamental menor.

Dentre nossos objetivos mais específicos, buscaremos levantar uma discussão sobre o ensino em zona rural no contexto de salas multisseriadas, bem como abordar a realidade e dificuldades enfrentadas pela docente, no contexto em que ensina. Nosso artigo fundamenta-se nas teorias do ISD, (BRONCKART, 1999; 2004), nas Ciências do Trabalho e Clínica de Atividade (CLOT, 1999; 2001) como também nos estudos que discorrem sobre o percurso histórico da educação em nosso país (ROSA, 2008).

2 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O desenvolvimento da educação no Brasil acompanha as diversas transformações sociais ocorridas desde o fim da colonização, atravessando a criação da república e seguindo em movimento. O método pedagógico, por assim dizer, aplicado pelos jesuítas, iniciado por volta do ano 1549, era pautado em um modelo moral e religioso destinado à colonização dos povos indígenas e teve fim no ano 1759, com e após a expulsão dos padres da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal. A partir de então, a educação passou por um período longo de escassez deixado pela ausência do método jesuítico e só a partir do século XIX, com a chegada da família real ao Brasil, medidas educacionais foram concretizadas. Dentre elas, a criação de academias militares, escolas de medicina e de direito. Entretanto, mesmo com a Proclamação da República, a educação permanecia inacessível para os interesses da classe trabalhadora, ou seja, a maior parte da população brasileira. Conforme Calazans (1993, p. 57), “[...] a educação destinada aos trabalhadores do campo só ocorreu de forma mais efetiva nos anos de 1930, surgindo de forma tardia e descontínua”.

A República Velha era figurada por duas classes dominantes, sendo a antiga nobreza e a recém-advinda classe burguesa, que em grande parte era acompanhada do coronelismo, um termo que remete às oligarquias de cada região que apoiava autoritariamente os governadores. Com a revolução de 1930, esse tipo de regime entra em colapso, especialmente com a quebra da bolsa de valores de Nova York que debilita o preço do café brasileiro, acarretando múltiplos prejuízos para os latifundiários. O Brasil, constituído como um país agroexportador, enfrenta graves problemas econômicos e, como alternativa para combater a crise, iniciou a implantação de um parque industrial, dando início deste modo a uma ação migratória do campo para a cidade, pela necessidade de mão de obra para alimentar esta atividade.

Com a ascensão capitalista, as categorias influentes sempre evidenciaram desatenção diante do valor da educação para a classe trabalhadora, assim sendo, o ensino foi se

edificando como uma política excludente e elitista, como nos mostram o SECADI³, programa esse que foi criado com a intenção de combater essa política contribuindo para uma educação de qualidade.

Contudo, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria formar as “elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (BRASIL, 2007, p. 58).

Nos anos do Estado Novo, foi estabelecida a ideia de uma educação que pudesse se acomodar ao meio rural, individualizando um pensamento educativo intitulado como “ruralismo pedagógico”, que foi argumentado no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (OCBE), da Associação Brasileira de Educação (ABE), realizado em Goiânia em 1942 e apontava como principal alvo fixar o homem no campo, impedindo o êxodo rural, uma vez que os centros urbanos já se encontravam lotados e quase sem oportunidades de emprego formal. Sem nenhum auxílio, o ruralismo pedagógico não resolvia a questão da educação, para manter o homem no campo, pois, além da educação, outros desafios precisavam ser resolvidos, como a posse da terra e os progressos socioeconômicos adaptados para suprir as carências do homem no campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, situou que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 1961). E, diante desse cenário, compreender a criação e manutenção das escolas em zonas rurais, a escola do campo, é primordial para uma compreensão sobre a educação brasileira.

3 A ESCOLA DO CAMPO E AS SALAS MULTISSERIADAS

A escola do campo é uma realidade no Brasil e, ao longo de seu percurso, vem enfrentando inúmeras dificuldades. Dada sua origem, em meio a um contexto histórico colonialista, é possível observar, apesar das adversidades, que a escola do campo tem resistido às escassas políticas públicas que a regem. Estão localizadas nas zonas rurais, em áreas de

³ A Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade e Inclusão é um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) e foi criada no ano de 2004.

difícil acesso, em geral, com um número reduzido de alunos matriculados em diferentes séries, impondo ao professor a trabalhar, em um mesmo espaço escolar, com turmas do ensino fundamental, formadas por alunos com idades e conhecimentos diversos. Esta realidade constitui as salas multisseriadas.

Segundo o censo escolar de 2017 realizado pelo IBGE, existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental em todo o país. A LDB, Lei n. 9.394/96, em seu artigo 4º, § X - garante “Vaga na sala na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996). Assim, a lei assegura a esses alunos o direito aos estudos de qualidade e de fácil acesso, oferecendo ao homem do campo a chance de permanecer estudando no local de origem, ou seja, na zona rural, onde vive.

Todavia, nos tempos atuais, essas turmas multisseriadas são consideradas ultrapassadas e sofrem críticas por alguns educadores e exclusão por parte do sistema educativo. Importante frisar que os alunos das turmas multisseriadas são privados de participar da Prova Brasil⁴ e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Ao longo da história da educação no Brasil, pouco foi feito para mudar a realidade desses alunos.

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionada (SANTOS & MOURA, 2010 *apud* MEDRADO, 2012, p. 142).

Neste entendimento, não basta criar leis, é preciso dar condições para executá-las, gerar políticas públicas para beneficiar as turmas do campo em classes multisseriadas, com ensino de qualidade, direcionando um olhar diferenciado, que reconheça as necessidades desses alunos. No entanto, essa problemática das salas de aulas multisseriadas precisa ser debatida a fim de que tenhamos soluções para sua funcionalidade e para quem ela se destina.

Dentre os vários objetivos para a criação da escola do campo, estão a possibilidade de levar à sociedade do campo um olhar crítico sobre questões envolvendo desigualdades culturais, sociais e educacionais, ampliar a visão dos seus participantes sobre seus conhecimentos, seus modos característicos de viver e seus direitos como cidadãos. Outra finalidade para sua criação é dar atendimento adequado ao reduzido número de alunos residentes em regiões interioranas e predominantemente rurais, visando fomentar o acesso à

⁴ Exame para estudantes do 5º e dos 9º anos (antigas 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental, que serve para avaliar o rendimento das escolas públicas do País. Testa o conhecimento dos alunos em língua portuguesa e matemática. O nome mudou, mas a prova se mantém.

educação e o combate à evasão, o que é garantido pela Constituição e perfeitamente compatível com o teor do art. 23 da Lei n. 9.394/96, que permite alterações da organização escolar para atender ao interesse do processo de aprendizagem, bem como com os princípios do acesso universal à educação básica e do melhor interesse da criança e do adolescente.

É notório que esses alunos, devido aos problemas encontrados em seu cotidiano, enfrentem dificuldades para concluir seus estudos. As adversidades são inúmeras e se traduzem em falta de professores, transporte escolar insuficiente, imprevistos causados por algumas estações do ano, em especial o inverno. Acometidos por vários transtornos, alguns alunos ficam pelo caminho e acabam abandonando os estudos.

Apesar de salas multisseriadas apresentarem uma possível solução para os problemas das escolas do campo, é preciso destacar que nem todos os profissionais da educação concordam com a criação dessas turmas multisseriadas. Vejamos o que diz Rosa (2008):

Dessa maneira, a troca de experiências e a valorização do indivíduo e de sua cultura são desconsideradas no processo pedagógico. A separação em classes homogêneas vem reforçar os privilégios daqueles que têm melhores condições. Mesmo assim, por mais que se busque a homogeneidade, em sua essência, isto não é possível. [...] a complexidade está presente em cada ser e em sua interação social, que, por mais que se busque a homogeneidade por níveis de aprendizagem, a diversidade estará presente. (ROSA, 2008, p. 222-237)

Para a autora, esses alunos acabam se isolando na sua própria cultura, deixando de conhecer outros conhecimentos com alunos das turmas seriadas. A autora afirma que privar os alunos de estudarem em outras localidades, que não seja a sua de origem, é negar a possibilidade de compartilhar conhecimentos, de se relacionar com outras culturas e de se desenvolver socialmente. No entanto, esses alunos, quando vão estudar em outras localidades, acabam se esquecendo de sua origem rural e indo atrás de outras oportunidades nas grandes cidades, isto é, a busca por melhores condições de vida, deixando de fixar sua moradia no campo e de se estabelecer como um produtor agrícola, contribuindo, assim, com sua comunidade local, ou seja, o campo.

Em meio a essas constatações, ainda existem posicionamentos mais rígidos, que defendem a exterminação dessas turmas. Santos e Moura (2011), sobre o tema, discorrem:

Tratada nas últimas décadas como uma ‘anomalia’ do sistema, ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido (SANTOS & MOURA, 2011 *apud* MEDRADO, 2012, p. 140).

Diante desse cenário, o profissional da educação procura se adequar à realidade da sala de aula, enfrentando os obstáculos de não ter formação adequada para a realidade de turmas

do campo nem apoio pedagógico da secretaria de educação municipal. O professor, muitas vezes, se sente isolado, em sua realidade, sem o apoio de políticas públicas destinadas à realidade dos profissionais do campo, eles são vistos de forma preconceituosa, na maioria das vezes.

3.1 O trabalho do professor da educação rural

O professor que atua na escola do campo é movido invariavelmente a se reinventar, instituir formas e instrumentos pedagógicos aptos para atender à diversidade das demandas e desafios e descobertas nas escolas do campo. Entretanto, a singularidade desses ambientes e as provocações precisam ser superados e exigem dos professores, nem sempre especialistas nessa área, a atuação diante de uma realidade para a qual, talvez, não foram amplamente preparados. As inquietudes dos educandos do campo se cogitam em outros contextos, que não aqueles atribuídos pelo currículo transplantado da cidade aos espaços rurais.

Harmonizar o diálogo em meio aos saberes tradicionais dos povos do campo às cogitações ensejadas no adágio moderno e reflexivo das oscilações sociais constituídas talvez seja o caminho para a edificação de uma escola mais próxima dos sujeitos.

Assim, investigar as percepções desses professores sobre seu trabalho pode nos revelar aspectos importantes não apenas sobre o ensino nas salas multisseriadas, mas, sobretudo, pode revelar as percepções desse professor sobre suas práticas, crenças e enfrentamentos na profissão.

3.2 O professor revelado em textos: uma compreensão sob o olhar do Interacionismo Sociodiscursivo

A corrente do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) busca compreender as ações humanas e suas dimensões sociais por meio das práticas discursivas. Nesse sentido, o objetivo central desta corrente é investigar o papel fundador da linguagem e do funcionamento discursivo no desenvolvimento humano, observando o agir como unidade de análise.

Para Bronckart (2009, p. 13), “o agir humano se constitui praxiológica e linguisticamente, sendo as condutas verbais entendidas como formas de agir, denominadas ações de linguagem”. Segundo Bronckart (2008) apud Lanferdini e Cristovão (2017), “a ação é a unidade de análise utilizada por Vygotsky para a psicologia, uma vez que ela contempla tanto as dimensões físicas (ou comportamentais) quanto as dimensões psíquicas (ou mentais)

das condutas humanas”. A ação do professor está relacionada com suas representações dos mundos físico, social e subjetivo. De acordo com Bronckart (1999), realizam-se, portanto, nesses mundos, as coordenadas que representam pretensões à validade, desdobradas em pretensão à verdade, relativa ao mundo físico/objetivo, à eficácia no mundo social e à autenticidade, no mundo subjetivo.

A partir dessa compreensão do agir, no nível ontológico do fazer humano, podemos interpretá-lo sob o olhar da ação e da atividade realizada pelos agentes implicados. Para Bronckart (1999), ação é a leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas em um nível singular, já a atividade é mobilizada no nível coletivo.

Compreender o agir docente vai muito além de planejamento, uma vez que suas ações promovem interação social e são realizadas por meio da linguagem. Bronckart (2009 *apud* LANFERDINI & CRISTOVÃO, 2017, p. 1237) “considera necessária a interpretação da ação humana por meio das verbais realizadas do decorrer do agir”. Portanto, compreender o trabalho docente e suas representações por meio de práticas languageiras materializadas em textos orais ou escritos revela dimensões formativas das condutas humanas. Compreendendo que ensinar é trabalhar com, sobre e para seres humanos, e que essas relações de caráter dialógico se dão por meio da linguagem, entendemos que as ações humanas se constroem e reconstroem simultaneamente. Consequentemente, refletem nas práticas pedagógicas que são modeladas e readaptadas para se adequar às situações vivenciadas pelo docente, transformando a realidade no espaço em que atua.

Machado (2009) discorre sobre o trabalho docente ao afirmar que este é uma mobilização, por parte do próprio professor, em diferentes situações, tanto de planejamento, quanto de aula e de avaliação. Entretanto, importante salientar que o planejamento docente, dentre outras prescrições educacionais, é normalmente estabelecido por outros profissionais da educação que não os professores que estão na linha de frente da sala de aula, atuando diariamente. Tal modelo de gestão suscita debates em diferentes níveis, já que o que é regulamentado e exigido não é deliberado, redigido e pensado pelos docentes, cabendo a eles o papel de executores de ações demandadas por diferentes instâncias.

3.2.1 Os aportes teóricos do ISD: Vygotsky, Saussure e Bakhtin

Aceitando como ponto central a historicidade da humanidade, o Interacionismo social interessa de tal maneira ao nível relativo, abrange as categorias sob as quais se ampliam as formas reservadas da organização social. Para Bronckart (1999, p. 22), o Interacionismo

Social, por conseguinte, “trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociosemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos”.

Deste modo, o Interacionismo Social, para Vygotsky (2007), é fundamentado teoricamente no central, principalmente no que se refere à importância da linguagem no desenvolvimento humano. O autor aponta que o papel do adulto frente ao desenvolvimento da criança é mediar o seu desenvolvimento, cabendo-lhe proporcionar experiência diversificada, enriquecedora, a fim de fortalecer sua autoestima e confiança, diante dos desafios cotidianos. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (VYGOTSKY, 2007, p. 235). Para o autor, o sujeito é formado na sua relação com o ambiente, relação esta que se estabelece de forma dialética em que homem e ambiente se influenciam reciprocamente.

Com afinidade à noção de intercessão, surge, em Vygotsky (2007), basicamente como relacionada à interferência de um elemento mediador no eixo de uma relação, perpetrando com que esta deixe de ser direta. O pesquisador aborda o caráter de informações intermediárias tanto na ampliação do indivíduo quanto da espécie.

A invenção da utilização símbolos como acessórios para solucionar determinado problema psicológico (lembrar, comparar algo, propor, etc.) são comparáveis à invenção e o uso de utensílios, só que no campo psicológico. O símbolo atua como um utensílio da atividade psicológica de maneira homeomorfa ao papel de um utensílio no trabalho (VIGOTSKY, 2007, p. 52).

Sobre o emprego das simbologias gráficas como utensílios da atividade psicológica, o autor destaca, primeiramente, o emprego propositado de certos artificios do cotidiano como auxiliares o que, mais tarde, desencadeará na utilização dos símbolos no âmbito interno, fato que torna a função psicológica significativa, em função da internalização.

Na teoria de Vygotsky, a mediação é essencial, o contato, a relação social, tudo é fundamental para desenvolver aprendizado. Portanto, a metodologia de ensino do professor precisa ser organizada para que tenha essa interação nas atividades.

Saussure, ao averiguar o conhecimento do valor linguístico, envolve-se com a analogia entre língua, pensamento e sons. Saussure (1995, p. 130) diz que “não existem ideias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua”. O autor sintetiza seu posicionamento frente à questão neste trecho:

O papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades. O pensamento, caótico por natureza, é forçado a precisar-se ao se decompor (SAUSSURE, 1995, p. 131).

É admissível compreender a relação em meio ao pensamento promulgado por Saussure e o que é corroborado por Vygotsky: não há pensamento sem língua/linguagem, o pensamento se concretiza na aquisição da linguagem.

Um dos princípios descritos por Saussure para o símbolo linguístico é a arbitrariedade do mesmo. Segundo o autor, “O laço que une o significante ao significado é arbitrário, ou então [...] o signo linguístico é arbitrário” (SAUSSURE, 1995, p. 81). Nesse sentido, reside todo o apoio de Bronckart a Saussure, ao considerá-lo basilar para o ISD.

Ao considerar a Linguística Geral, como a escrita de Saussure encontrada igualmente recentemente, Bronckart (2007) assegura que, a relação e a significação dos símbolos, em emprego do costume arbitrário, esta só pode transcorrer de uma concordata, uma espécie de concordância social, de modo que, em um dado estado de língua, os símbolos se determinam uns com semelhança aos outros. Deste modo, conclui o autor: “o valor ou o significado de um signo é o produto de acordos sociais (relativamente) estabilizados e organizados em sistema” (BRONCKART, 2007, p. 29-30).

Ainda de acordo com Bronckart (2007), a leitura dos escritos de Saussure consente compreender uma reavaliação do código da fala, de modo a colocá-la como um instituto ativo, de onde aparecem todas as modificações que, mais tarde, acontecem a unificar o sistema da língua. Saussure (1995) emprega o termo “discurso”, afirmando que as modificações absorvidas pelo sistema da língua acontecem, antes de qualquer coisa, na produção discursiva textual.

Abordando o código e as categorias de coordenação do pensamento consciente humano, Bakhtin (2004) ampliou a relação entre a locução interior, integração semiótica e ideologia. Para o autor “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão”, já que “fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado, a consciência é uma ficção” (BAKHTIN, 2004, p. 117-118). O procedimento e a atividade mental desempenham o movimento dialético: o procedimento não é exclusivamente resultado de uma ação semioticamente estabelecida como igualmente atua sobre essa celeridade mental, estruturando a vida interior.

Conforme Bakhtin (2004), o intercâmbio verbal pode ser compreendido de modo mais atual no diálogo, sendo este não exclusivamente face a face, mas toda comunicação verbal. Cada enunciado é um elo de uma cadeia continuada de produções verbais, permanecendo ligado a tudo o que veio antes e, pelo fato de já antecipar uma resposta, igualmente aos enunciados que surgirão a partir dele. Deste modo, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos

relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

4 COMPREENDER O TRABALHO DO PROFESSOR – O AGIR DOCENTE

O objetivo da educação não é apenas transferir conhecimento, mas promover reflexões críticas, visando desenvolver a criatividade e o protagonismo do aluno. A aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores por meio do contato com outras pessoas e do meio social em que está inserido.

Nesse sentido, a docência é uma atividade profissional intrincada. Segundo Machado (2007, p. 90), “um instrumento adequado para enfocar a complexidade da atividade educacional enquanto trabalho e o real funcionamento do professor enquanto trabalhador”. Conforme a autora, para que se chegue a tal definição, é necessário agregar concepções oriundas das Ciências do Trabalho, principalmente, da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010).

Por tratar de algo muito complexo – a compreensão do trabalho em suas várias dimensões – as Ciências do Trabalho analisam o trabalho docente a partir de uma visão direcionada aos elementos constitutivos do trabalho pelo olhar do trabalhador, que vai além dos conteúdos ministrados em sala de aula, ou do comportamento dos discentes, mas mergulha em busca da compreensão dos conflitos internos experienciados pelos docentes.

4.1 O trabalho real x trabalho prescrito

O trabalho do professor acontece dentro e fora do espaço da sala de aula e, mesmo antes de começar o ano letivo, o professor já começa a planejar o currículo que lhe é cobrado. Sua ação na sala de aula consiste em alcançar os objetivos educacionais e a construção dos conhecimentos cognitivos do discente.

O trabalho do professor não se esgota quando ele sai da escola, ao contrário, é um trabalho contínuo. Além das atividades em sala de aula, há atividades em casa que parecem ser intermináveis, tais como correções de tarefas, preparação de plano de aulas, entre muitas outras. Ademais, importante mencionar as demandas do espaço escolar como reuniões, discussões em grupo, conselho escolar e cursos. Para Freire (1996, p. 43), “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Adotando como ponto de início a concepção do docente, este ambiente característico

de uma ponderação e objeto de discussão, torna-se capaz de adaptar um ponto de vista libertador em meio a uma pedagogia que estabeleça o entrosamento sobre suas vidas, saberes e existências. A formação contínua busca aprimorar os conhecimentos do docente em meio às mudanças sociais, uma forma de apoio pedagógico na construção contínua do conhecimento.

No entanto, a realidade do profissional docente não está exclusivamente nas mãos dele. Há uma série de instâncias e prescrições que definem seu trabalho. Desta forma, há uma compreensão de trabalho em várias dimensões. As ciências do Trabalho visam conceituar essa atividade humana como um elemento de conexão voltada para o trabalho como uma atividade social do indivíduo, levando em consideração os processos cognitivos e emocionais ao exercer a função prescrita para ele. Associada à Ergonomia, intencionam melhorar a qualidade da atividade, visando observar a ação e as condições da função exercida pelo trabalhador.

O trabalho prescrito, sob a configuração de ocupação, toma corpo e amplia-se com o aparecimento do Taylorismo, no final do século XIX. Esses conceitos, dentre outros, foram propostos pelas Ciências do Trabalho: o trabalho prescrito e o trabalho real. O trabalho prescrito comumente é percebido como “o que deve ser feito”, é uma circunscrição dos procedimentos de trabalho realizado. Já o trabalho real é o “como é feito”, e comumente é esse procedimento que analisamos durante o trabalho. Assim como o trabalho real é extremamente distinto da tarefa prescrita, nos deparamos com a dificuldade e sugestões ergonômicas.

Segundo Clot (2010, p. 144), “qualquer trabalho é uma atividade dirigida, ao mesmo tempo, pelo sujeito, pela tarefa e para os outros”. Para este autor, o trabalho é uma ação realizada em um espaço específico objetivando o cumprimento do dever, nesse caso, a formação do discente é priorizada em toda a esfera educacional.

O trabalho real é a prescrição colocada na prática. Diante de todas as dificuldades e obstáculos, as diferenças sociais e as diversidades de conhecimentos, os imprevistos são constantes. Entretanto, a superação de todas essas situações nesse espaço social é importante, pois o docente é mero instrumento responsável em conduzir as atividades a serem executadas na sala de aula, esse processo requer habilidades adaptadas às prescrições impostas pelo conselho escolar a serem realizadas.

4.2 As prescrições para salas multisseriadas

Estudos realizados nas últimas décadas apontam que no final do século XIX a criação da Escola Ativa ou Escola Progressiva tem como meta dar suporte às turmas multisseriadas. A escola ativa é o que temos de novo nessa área educacional, visando melhorar a qualidade de ensino nas escolas de campo e qualificar os profissionais que atuam nessa área.

Fundamentada na compreensão, no combate à evasão escolar, esse projeto visava melhorar as estratégias metodológicas do docente, prescrevendo: a aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem cooperativa, recuperação paralela, promoção flexível. Nessa expectativa, a Escola Ativa objetivava hábitos de colaboração e participação dos alunos na escola, enquanto que o docente recebia apoio pedagógico, livro didático e materiais de apoio. Interrelacionado a tudo isso está o docente, que precisa construir seu próprio plano estratégico para manter uma boa relação com o discente na sala de aula e com as demandas da escola e das instâncias superiores. As habilidades adquiridas ao longo da profissão, em geral, não são prescritas pelo sistema. Nesse sentido, analisar o trabalho prescrito e o trabalho realizado é um caminho para compreender a fragilidade da profissão docente.

Enquanto os conteúdos aplicados nas turmas multisseriadas seguem o mesmo cronograma das turmas seriadas, desde as orientações prescritas nas reuniões até os materiais distribuídos, incluindo os livros didáticos e outros, o professor que atua nessas turmas terá na sua sala de aula mais de um livro a ser trabalhado, a quantidade vai depender do número de turmas inscritas. O plano de aula elaborado pelo professor é um desafio, afinal, atender turmas variadas em um mesmo espaço requer destes docentes muitas habilidades. O docente, além de estar sozinho diante desse quadro, ainda precisa passar para a turma autoconfiança e segurança nas suas ações. É nesse espaço social que se constrói todo o processo de ensino/aprendizagem das turmas multisseriadas.

5 METODOLOGIA

A pesquisa, além de ser uma via para o aperfeiçoamento de conhecimento, é base para o acréscimo humano no mundo científico, tecnológico e cultural. É igualmente importante fazer consultas por meio de questionários, deduções, alusões, verificações, assim como mostrar por meio de gráficos as análises e explicações dos resultados obtidos com a pesquisa.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, deste modo, com exterioridades da realidade que não podem ser quantificadas, centrando-se na inclusão e explicação da dinâmica das relações sociais. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes, o que satisfaz a um espaço mais intenso das relações, dos métodos e dos fenômenos que não podem ser restringidos à operacionalização de variáveis.

Esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo-interpretativista e tem como *corpus* o relato reflexivo escrito por uma professora da rede municipal da cidade de Sertãozinho-PB. O relato é um instrumento que se enquadra nos aportes do ISD e das Ciências do Trabalho, uma vez que revela em texto escrito as representações do agir docente de uma professora em serviço.

Durante a concepção do relato, a professora ensinava nas turmas 3º, 4º e 5º ano, sendo 03 alunos da turma 3º ano, 09 alunos da turma 4º ano e 05 alunos da turma do 5º ano, em escola da zona rural, de caráter multisseriado, composta por 14 alunos que variavam na faixa etária de 09 a 13 anos de idade. O relato foi produzido durante uma atividade proposta que consistia em aprimorar as produções escritas, através da produção textual e exploração das palavras e suas classificações no contexto dos vocabulários no processo da escrita.

Foram observadas pistas linguísticas, como a presença de verbos no passado, em primeira pessoa, pronomes pessoais e operadores argumentativos que identificassem as representações da professora sobre a constituição de seu trabalho, mais especificamente sobre as representações do trabalho prescrito, real e realizado que emergiram em seu texto.

Buscamos averiguar a ideia norteadora deste estudo que é investigar como os elementos nos textos revelam as representações desta professora sobre seu trabalho, identificando elementos que configurem o trabalho prescrito, o trabalho real e o trabalho realizado.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Relatos reflexivos possibilitam ao profissional docente reavaliar suas ações, em diversas situações, como após a realização de uma aula ou do planejamento de estratégias de ensino/aprendizagem. Neste caso, o docente é o protagonista do gênero “relato reflexivo” e responde pelas suas ações durante o percurso da escrita. Esse tipo de instrumento vem sendo amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas que objetivam estudar as práticas docentes. Esta seção apresenta a análise do relato reflexivo escrito pela professora colaboradora, baseada nos conceitos advindos da Ergonomia e das Ciências do Trabalho que versam sobre o trabalho prescrito, o real e o realizado. Destacamos trechos do relato que ilustram estes três conceitos.

6.1 Trabalho prescrito

O Ministério da Educação (MEC) é a instância que prescreve o trabalho docente em toda a esfera educacional: Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior. De outro lado, o docente busca executar as tarefas para ele prescritas, seguindo um conjunto de normas e regras repassadas por um coletivo de pessoas para serem adaptadas à realidade de sua sala de aula. Portanto, adequar-se a essas normas é uma realidade para adentrar neste campo profissional.

Representações da professora sobre o trabalho prescrito aparecem neste trecho do relato em que a docente revela não conhecer muito bem ainda as necessidades e regras da escola, entretanto, ainda assim, aceitou trabalhar com salas multisseriadas:

Quando me ofertaram essa turma não pensei duas vezes, aceitei. Naquele momento o que mais queria era fazer parte do quadro de professores do município, sem experiência com turmas multisseriadas, pesquisei nas redes sociais sobre o assunto, ouvir depoimentos de professores que já tinham trabalhado com essas turmas, confesso que não estava pronta, mas topei o desafio.

O fragmento “*Quando me ofertaram essa turma não pensei duas vezes*” revela uma professora em descoberta, propensa ao aprendizado, desenvolvendo a curiosidade sobre o novo. Clot (1999) afirma que uma das características do professor iniciante é o desejo pelo conhecimento. O trecho “[...] *sem experiência com turmas multisseriadas, pesquisei nas redes sociais sobre o assunto [...]*” revela indícios do trabalho prescrito, já que mesmo ainda fora do sistema escolar, a docente já tinha conhecimento sobre o funcionamento das instituições. A colaboradora decidiu pesquisar, se informar sobre as regulamentações da turma em que iria atuar.

Santos (2010) afirma que o trabalho do professor se inicia muito antes de ele entrar na sala de aula propriamente. O professor pesquisa e investe tempo em sua formação que, neste caso específico, refere-se às salas multisseriadas. Santos (2010) reitera que os saberes docentes dos professores de classes multisseriadas são construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida.

6.1 Trabalho realizado

O trabalho realizado é a atividade mental que o sujeito faz para realizar uma tarefa, ou seja, uma prescrição. Entende-se como o trabalho que vemos na prática e que realmente acontece na sala de aula. Importante salientar que este espaço é dividido entre o aluno e o

professor. Portanto, imprevistos como intervenções e questionamentos podem acontecer. Nos termos de Bronckart (2006), o trabalho realizado ocorre durante a ação em si do trabalho desenvolvido, visível e concreto, contribuindo para que a prescrição seja alterada.

Este fragmento exemplifica a noção de trabalho realizado:

[...] a atividade da turma do 5º foi improvisada, mandei produzirem um texto, o que fugiu completamente do contexto que eu estava trabalhando [...].

No âmbito escolar, é comum haver arbitrariedades ao realizar uma atividade, pois nem sempre o que se planeja tem bons resultados, principalmente para a professora.

[...] já havia trabalhado antes em outra escola, mas essa turma da zona rural estava exigindo mais de mim, pelo fato de ser três séries na mesma sala, ou seja, turma multisseriada.

Trabalho real

O “trabalho real” (CLOT, 1999) surge na perspectiva da Psicologia do Trabalho, no campo das Ciências do Trabalho, referindo-se àquilo que deveria ser realizado, mas não foi, tudo o que não ocorreu devido a algum impedimento, as atividades contrariadas que foram impedidas de serem desenvolvidas. Este trabalho engloba a efetividade, a avaliação e os imprevistos. Importante lembrar que essa atividade está direcionada “para” o aluno e “pelo” aluno. Este trabalho está sujeito às mais diversas implicações, que vão desde a execução do planejamento à uma mudança repentina para adequar o conteúdo a uma situação específica. Desta forma, a professora discorre no relato sua experiência em relação às expectativas das alunas do 5º ano da turma multisseriada durante sua aula sobre as classificações das palavras em monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos:

[...] Foi quando uma aluna questionou a aula: ‘Professora essa aula não é para nós do 5º ano’. A situação foi constrangedora não sabia como agir. Novamente a aluna questiona: A senhora vai passar o que para nós do 5º ano? Na realidade não tinha planejado outra atividade, mais na hora falei que ainda ia passar a atividade delas e pedi que aguardasse [...].

Nos termos de Clot (1999), esses conflitos contribuem significativamente para o desenvolvimento humano, por constituírem apenas o início de uma diversidade de ações que o trabalhador pode vivenciar, mas que, paulatinamente, vão se transformando em ações vencedoras. A situação vivenciada não estava planejada, mas, naquele momento, precisava que alguma ação fosse tomada.

Na realidade não tinha planejado outra atividade, mais na hora falei que ainda ia passar a atividade delas e pedi que aguardasse [...].

A professora demonstrou estar atenta às necessidades das alunas, conseguindo manter a harmonia entre as turmas, mesmo admitindo o constrangimento que a situação lhe causou diante dos demais alunos das séries 3º e 4º ano presentes na sala. Contudo, ao admitir sua incapacidade, revelou estar aberta ao aprendizado: “[...] a situação foi constrangedora não sabia como agir”.

No “trabalho real” (CLOT, 1999), as contrariedades, as atividades não-realizadas e as emoções causam sofrimento, frustração e estresse no trabalho, sobretudo quando se estar diante de um profissional sem experiência nessa categoria de ensino, como é o caso da professora.

[...] contudo me senti fatigada e angustiada por que a aula não transcorreu como planejei, deveria ter feito uma aula, mas lúdica de maneira que todos participassem. Se tivesse feito um caça palavras ou talvez palavras cruzadas, a aula teria sido mais atrativa para a turma do 5º ano, assim elas teriam se envolvido e participado melhor.

As maneiras de compreender a distância entre o trabalho prescrito (planejado) e o trabalho realizado e o real, o sucesso ou fracasso da atividade não se remetem exclusivamente ao professor, pois existe um coletivo por trás da execução da profissão. Vimos no relato da professora-colaboradora conflitos emocionais numa turma multisseriada, no entanto, essas problemáticas vêm se arrastando por anos no sistema educacional, em especial, nas escolas de zona rural.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que diversas situações nas turmas multisseriadas são pontes para abriremos discussões sobre as condições do ensino no Brasil e sobre o trabalho dos professores em meio a essas incertezas.

A multissérie é avaliada como uma anormalidade no sistema de ensino brasileiro atual, algo que, de forma prática, e em concordância com os discursos de múltiplos educadores e pesquisadores do ensino, já deveria estar abolida de nosso sistema de ensino. No entanto, por meio das investidas concretizadas em meio a esta análise, é admissível averiguar que, mesmo com múltiplos fatores internos, a realidade das entidades educacionais, perante o modelo educativo da multissérie, e os enigmas enfrentados pelos educadores, os métodos de

ensino/aprendizagem são expressivamente concretizados com êxito, e que obtêm o desenvolvimento dos educandos.

Este estudo buscou investigar as representações de uma professora em sala multisseriada sobre seu trabalho. É nesse contexto que as preocupações, tomadas de decisões, soluções de problemas são evidenciadas nos textos produzidos em um relato reflexivo. O trabalho docente analisado através do olhar do ISD e da Ciência do Trabalho nos permite compreender como o educador vê seu próprio trabalho, seus impedimentos e como pode lidar com os mesmos.

Pudemos perceber por meio da análise do relato reflexivo, as preocupações em relação às prescrições, refletidas em trechos no texto sobre o cumprimento das mesmas, a despeito de todos os impedimentos. Em relação ao trabalho realizado, percebemos no texto da professora, o esforço em realizar o que se é pedido bem como o modo como lidou com os impedimentos na busca por realizar sua tarefa. O trabalho real foi evidenciado, nos trechos direcionados a tudo aquilo que pensou, organizou, mas que por algum motivo não se concretizou. Ainda é perceptível no relato a descrição de suas emoções, frustrações e sentimento de estresse em relação ao seu trabalho.

Tais constatações sobre como esta professora se vê diante de seu trabalho, revela a maneira como sua atividade impacta sua própria vida, em um movimento de (re)construção, pois, ao mesmo tempo que exerce sua função, a professora reflete e reconfigura sua atividade.

Evidenciamos que este trabalho poderá contribuir com a pesquisa sobre ensino e trabalho do professor em salas multisseriadas e em um aspecto mais amplo, com a formação de professores que atuarão neste contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

ARROYO, M. G. **Escola – Terra de Direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **DECRETO LEI nº 7.352/2010**. Art. 1º parágrafo 1º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 01 jul. 2020.

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

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, J.; CALAZANS, M. J. C. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/281441666/1-CALAZANS-Para-Compreender-a-Educacao-Do-Estado-No-Meio-Rural-1>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CLOT, Y. E a Clínica da Atividade. In: **Psicologia, trabalho e processos psicossociais, 2018**. Disponível em: <<https://trabalhoepsicologia.com.br/2018/04/15/yves-clot-e-a-clinica-da-atividade/>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

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

_____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Aldair Sobral. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

CORRÊA, Marcia Cristina. Linguagem, interação e trabalho docente. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. nesp, p. 03-19, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7321>>. Acesso em: 10 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. **Censo escolar**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 10 out. 2020.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **D.E.L.T.A.**, v. 33, n. 4, 2017, p. 1235-1269. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v33n4/1678-460X-delta-33-04-1235.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

MACHADO, Anna-Rachel, BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MEDRADO, Carlos Henrique S. Práticas Pedagógicas em Classes Multiseriadas. **Entrelaçando**: Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Ano III, n. 6, v. 2, p. 133-148, set./dez 2012.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**. v. 11, n. 18, p. 222-237, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/116>>. Acesso em: 10 out. 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILHENA, Graça. **LDB - Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Parte 01**. 2016. (30m57s). Disponível em: <<http://youtu.be/5GSv9hBakWQ>>. Acesso em: 10 out. 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pai da divina misericórdia, que esteve comigo em todos os momentos dessa caminhada, pois tinha um propósito para minha vida. A virgem Maria, que retirou os obstáculos do meu caminho.

Ao meu marido Jailson Carlos da Silva, que sempre acreditou na minha capacidade e me apoiou a continuar estudando, assim como aos meus filhos Erick Luan de Souza Silva, Elton Ramon de Souza Silva e José Joaquim de Souza Neto, quantas vezes deixados em segundo plano, pois precisava priorizar os trabalhos acadêmicos. Ao meu irmão Gilvando Marinho de Souza, pois sua força de vontade em aprender uma segunda língua estrangeira me contagiou.

In memoriam, agradeço ao meu pai, José Joaquim de Souza, comerciante semianalfabeto, mas que, com sua sabedoria de vida, soube cuidar dos oito filhos, não deixando faltar o essencial para nossa sobrevivência. Sua partida me fez voltar aos estudos aos 44 anos, a princípio, uma terapia, depois virou paixão pela profissão docente. Minha querida e saudosa mãe Maria José Marinho da Costa que me deixou no terceiro período do curso, mas ainda viu o início do meu sucesso acadêmico, professora concursada, a quem eu admirava muito, o estudo veio tardio na sua vida, mas o sucesso profissional aconteceu graças a sua força de vontade. Uma mulher de fé e coragem, assim dizia: “Para Deus, nada é impossível”. À professora Marta Furtado, que demonstrou dedicação e carinho pela turma no terceiro período, lecionando a disciplina Inglês III.

Aos professores da Instituição de Ensino que trabalhei como secretária escolar, em especial ao professor Luiz Wesley de Freitas Silva e a professora Alexssandra Costa de Oliveira, colegas de trabalho que me ajudaram a crescer profissionalmente.

À minha professora e orientadora Ana Carolina Dias da Costa, a quem sempre admirei pelo seu carisma e comprometimento com a turma, em suas aulas, sempre renovava meus ânimos e o desejo de aprender a LE (inglês). Sua alegria contagiava a todos, em especial a mim, que deixava a sala com as energias renovadas. Aos professores da Universidade (UEPB), que contribuíram para a construção dos meus conhecimentos e amadurecimento pessoal e profissional. Em resumo, agradeço às três pessoas da Santíssima Trindade: Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo, que escreveu minha história desde o ventre da minha mãe.

APÊNDICE

RELATO REFLEXIVO

As aulas começaram 02 de março de 2020, minhas turmas eram multisseriadas de 3º, 4º e 5º ano, totalizando 14 alunos a faxetaria de idade variava entre 09 anos a 13 anos. Na Escola Municipal professora Onaldina Teixeira, localizada na zona rural do município de Sertãozinho/PB.

Quando me ofertaram essa turma não pensei duas vezes, aceitei. Naquele momento o que mais queria era fazer parte do quadro de professores do município, sem experiência com turmas multisseriadas, pesquisei nas redes sociais sobre o assunto, ouvir depoimentos de professores que já tinham trabalhado com essas turmas, confesso que não estava pronta mas topei o desafio.

Primeira semana de aula a confusão foi inevitável, séries diferentes, diversidades de conhecimentos, faixa etária de idade, livro didático, um quadro para três turmas, tudo isso dificultava o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula, sem material pedagógico adequado para a turma multisseriada e vivenciando a realidade dos alunos da zona rural, os acertos e erros eram inevitável, consciente de toda situação precisava planejar uma estratégia para melhorar meu plano de ensino, naquele momento o que tinha ao meu favor era o perfil dos alunos, que após dias de convivência já estava conhecendo-os melhor, foi quando decidir juntar a turma do 3º ano e 4º ano no mesmo conteúdo, pois elas apresentavam as mesmas dificuldades de leitura e escrita, enquanto a turma do 5º tinha o domínio da leitura, mas precisava melhorar a escrita, após tomar essa decisão, informei a diretora e depois a equipe pedagógica que me apoiaram. As aulas em todas as disciplinas tinham a primeira parte e segunda parte: Leitura e depois escrita. As leituras eram individuais e oralizadas, uma maneira de quebrar a timidez e insegurança dos alunos, porque alguns principalmente a turma do 3º ano tinham vergonha dos erros. Assim todos participavam das leituras de maneira iguais, os textos faziam parte dos livros didáticos, não podia despreza-los porque eram meus aliados, e todos alunos estava de posse do seu nas devidas séries e estavam animados e ansiosos para usá-los e tinham todo direito.

A aula teve início com a apresentação das letras (alfabeto), depois a apresentação das sílabas, em seguida o processo de formação de palavras e sua classificação conforme os números de sílabas: monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos.

Após distribuir as sílabas impressa, com os alunos das series 3º e 4º ano, dividir o quadro em dois e começamos a formação de palavras, a turma do 3º e 4º estavam animadas,

enquanto a turma do 5º demonstravam desinteresse pela a aula e insatisfação com o conteúdo. Com o quadro negro dividido em dois, de um lado as palavras formadas, do outro a classificação conforme o número de sílabas, a participação era espontânea, meu objetivo era mostrar aos alunos o processo para desenvolverem a escrita e a leitura, e como as letras iam se juntando formando sílabas e depois palavras, e sua classificação conforme a quantidade de sílabas que as mesmas possuíam. Foi quando uma aluna questionou a aula: “Professora essa aula não é para nós do 5º ano”. A situação foi constrangedora não sabia como agir. Novamente a aluna perguntou: A senhora vai passar o que para nós do 5º ano? Na realidade não tinha planejado outra atividade, mais na hora falei que ainda ia passar a atividade delas e pedi que aguardassem, meio confusa pedi que fizessem um texto, foi quando todas perguntaram: Qual é o tema? Mais uma vez pensei rápido, “falem sobre as férias”. Já de posse da situação e mais calma a aula continuou normalmente.

A atividade desenvolvida para os alunos do 3º e 4º foi desenvolver frases com as palavras formadas, a atividade da turma do 5º foi improvisada, mandei produzirem um texto, o que fugiu completamente do contexto que eu estava trabalhando. Na realidade eu pensei em dá uma ocupação as alunas do 5º ano, pois a mesma não estava achando a aula atrativa nem apropriada para a série que cursavam.

Após término das atividades todos fizeram a leitura de sua escrita, para a turma do 5º ano voltar a interagir com os conteúdos, com os alunos das séries 3º e 4º pedir que retirasse do texto que produziram as palavras trissílabos e polissílabos, deixando os monossílabos e dissílabos para os alunos do 3º e 4º ano.

Contudo me sentir fatigada e angustiada por que a aula não transcorreu como planejei, deveria ter feito uma aula, mas lúdica de maneira que todos participassem, se eu tivesse feito um caça palavras ou talvez palavras cruzadas, a aula teria sido mais atrativa para a turma do 5º ano, assim elas teriam se envolvido e participado melhor. Eu já havia trabalhado antes em outra escola, com turmas do 6º a 9º ano, no entanto essa turma da zona rural estava exigindo mais de mim, pelo fato de ser três séries na mesma sala, ou seja turma multisseriada.