



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

DANIELE TAVARES FIGUEIRA

**DO TRABALHO PRESCRITO AO REAL: um olhar sobre o gênero
profissional e a autorreflexão docente**

MONTEIRO – PB

2014

DANIELE TAVARES FIGUEIRA

**DO TRABALHO PRESCRITO AO REAL: um olhar sobre o gênero
profissional e a autorreflexão docente**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI, como requisito parcial para o título de especialista em linguística e literatura.

Orientadora: Prof^a Ms. Tatiana Fernandes Sant'ana.

É expressamente proibida 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 da dissertação.

F475t Figueira, Daniele Tavares
Do trabalho prescrito ao real [manuscrito] : um olhar sobre o gênero profissional e a autorreflexão docente / Daniele Tavares Figueira. - 2014.
71 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2014.

"Orientação: Tatiana Fernandes Santana, Departamento de Ciências Humanas e Exatas".

1. Autoconfrontação simples. 2. Trabalho realizado. 3. Professores. 4. Autorreflexão docente. I. Título.

21. ed. CDD 370

DANIELE TAVARES FIGUEIRA

**DO TRABALHO PRESCRITO AO REAL: um olhar sobre o gênero
profissional e a autorreflexão docente**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Linguística e Literatura.

Aprovada em 08 de Outubro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Tatiana Fernandes Santana

Prof^ª Ms. Tatiana Fernandes Santana

Universidade Estadual da Paraíba

Orientadora

Edênia de Farias Sousa

Prof^ª Esp. Edênia de Farias Sousa

Universidade Estadual da Paraíba

Adeilson da Silva Tavares

Prof. Ms. Adeilson da Silva Tavares

Universidade Estadual da Paraíba

DEDICATÓRIA

A Deus, que me deu força e serenidade nos momentos mais difíceis.

A Tatiana Sant'ana, que me estimulou a ingressar no curso, bem como a concluí-lo.

A minha amiga Geisiane Nunes, que sempre me incentivou e compreendeu as minhas angústias.

AGRADECIMENTOS

“Nada em nossa vida acontece por acaso”, é prometido por Deus. Então, primeiramente, agradeço a Ele, que me fez merecedora de ingressar neste curso e me deu muita força e coragem para conseguir ultrapassar os obstáculos que foram surgindo no caminho.

Aos meus pais, Cleidinaldo e Rosimere, que mesmo com o pouco estudo que possuem, desde cedo me mostraram a importância do conhecimento e sempre me incentivaram a continuar estudando.

Ao meu esposo Célio, que compreendeu minha correria e excessos nos horários de estudo, me amando sempre. Obrigada meu amor!

A toda a minha família, especialmente, a minha tia Gláucia, que não mediu esforços para que este curso fosse concluído, me dando apoio emocional e físico, ao proferir sempre palavras de motivação e ao cuidar de algumas tarefas domésticas minhas para que este tempo fosse dedicado à realização dos trabalhos acadêmicos.

À minha orientadora Tatiana Sant’ana, que desde a graduação foi muito mais que uma professora, foi uma amiga. Sempre me incentivou a querer ir mais longe, a percorrer novos trilhos na vida universitária. Além disso, a cada dia, me possibilitou adquirir novos conhecimentos relevantes para minha formação e para a minha experiência docente. Ao longo deste curso, me apoiou incondicionalmente para que o desânimo e estresse não tomassem conta de mim, impossibilitando a conquista deste título.

À professora participante da pesquisa, que desde o início abraçou nossa proposta de trabalho, abrindo as portas da sua sala de aula, sem nenhuma restrição, mostrando-se sempre disposta a contribuir com a pesquisa. Uma professora que não cessa de procurar conhecer sempre mais e de inovar suas aulas, buscando trabalhar os conteúdos escolares de forma significativa e prazerosa.

Às diretoras e supervisoras da escola na qual desenvolvemos a pesquisa, que desde o início não fizeram nenhuma objeção para o desenvolvimento deste estudo, ao

contrário, abriram literalmente as portas para que pudéssemos desenvolver nosso trabalho, sem nenhuma restrição.

À comissão examinadora, composta pelos professores Adeilson da Silva Tavares e Edênia de Farias Sousa, que acolheram com carinho este trabalho, avaliando-o de forma significativa para o seu melhoramento. Além disso, durante a minha trajetória acadêmica, ambos foram muito importantes, e continuam sendo, pois suscitaram discussões significativas para a minha prática docente.

Ao coordenador do curso, prof. Dr. Márcio Gomes, que viabilizou a realização desta especialização, mostrando o seu compromisso para com a comunidade acadêmica do Campus VI, que almejava fazer uma pós-graduação, mas por motivos diversos não tinha como deslocar-se para fazê-la em outras cidades.

Aos professores que lecionaram no curso, os quais, cada qual ao seu modo, mobilizaram diferentes conhecimentos da linguística e da literatura, bem como suscitaram em mim o interesse de querer me aprofundar mais nessas áreas de conhecimentos basilares para o docente formado em Letras.

Aos colegas, que transformaram os diversos momentos de tensão e desânimo, em uma verdadeira comédia, fazendo-me rir dos meus próprios problemas. Além disso, me mostraram a importância da união e da compreensão das dificuldades alheias, para que juntos pudéssemos vencer.

A instituição formadora, UEPB, que desde que se instalou no cariri paraibano não cessa em trazer novas oportunidades para nós, jovens sonhadores em busca de um futuro promissor.

Aos meus alunos e toda a equipe escolar das instituições em que trabalho, que compreenderam o motivo de minha ausência em determinadas situações, dando-me ânimo para continuar lutando.

A todos os meus amigos, especialmente, minha grande amiga Geisiane, que acompanhou todas as minhas frustrações, me compreendendo, me ouvindo e me motivando sempre.

De modo geral, agradeço profundamente a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, dando-me carinho, atenção e proferindo sempre palavras de motivação.

“O convívio com seres humanos atrai para auto-observação.”

Franz Kafka

RESUMO

A profissão hoje em dia ocupa um espaço bastante significativo na vida das pessoas, pois é responsável não apenas pela subsistência humana, mas pelo crescimento pessoal e profissional do homem. Dada a sua importância, pesquisas diversas, fundamentadas nos pressupostos da Ergonomia Francesa e da Clínica da Atividade, passaram a compreender o trabalho desenvolvido por diversos profissionais, através da análise de alguns aspectos, a saber: as noções de trabalho prescrito, realizado (MACHADO, 2009) e real (CLOT, 2010); e o gênero profissional (CLOT, 2010). Nesse sentido, surgiram alguns métodos para a apreensão destes elementos, como, por exemplo, a autoconfrontação simples, que propicia ao trabalhador a auto-observação de suas ações e, conseqüentemente, favorece a descrição e reflexão sobre a prática (CLOT, 2010). Todavia, a utilização desta perspectiva passou a ser incorporada ao ensino apenas recentemente, trazendo à tona a necessidade de se observar de forma mais aprofundada o trabalho desenvolvido pelo professor (BRONCKART, 2006). Partindo destes pressupostos, este estudo tem como principal objetivo compreender o trabalho desenvolvido por uma docente em sala de aula, ressaltando a importância da reflexão para o melhoramento da sua prática. Para tanto, foi desenvolvido um estudo de caso com uma professora da rede municipal de ensino de Monteiro-PB, utilizando o método da autoconfrontação simples, a partir do qual foi possível contatar que em seu discurso a colaboradora deixou transparecer os três tipos de trabalho citados, focalizando o trabalho realizado, bem como expôs situações que provocam uma distância entre um e outro tipo. Além disso, foi observado o processo refletivo que, inevitavelmente, permeia todo o discurso da docente e os aspectos caracterizadores do gênero profissional, que servem para realçar as particularidades desse grupo de trabalho. Diante disso, a autoconfrontação simples possibilitou a professora não apenas descrever suas ações, elucidando-as para a pesquisadora, mas refletir sobre as mesmas, identificando os pontos positivos e negativos de sua ação, com vistas à melhoria das futuras intervenções.

Palavras-chave: Autoconfrontação simples; Trabalho realizado; Professores.

RESUMEN

El trabajo, hoy día, ocupa un espacio muy significativo en la vida de las personas, pues no es responsable sólo por la subsistencia humana, pero por el crecimiento personal y profesional del hombre. Dada su importancia, pesquisas diversas, fundamentadas en los presupuestos de la Ergonomía Francesa y de la Clínica de la Actividad, pasaron a comprender el trabajo desarrollado por diversos profesionales, a través del análisis de algunos aspectos, a saber: las nociones de trabajo prescrito, realizado (MAGALHÃES, 2009) y real (CLOT, 2010); y el género profesional (CLOT, 2010). En ese sentido, surgieron algunos métodos para la aprensión de estos elementos, como, por ejemplo, la autoconfrontación simple, que propicia al trabajador la auto observación de sus acciones y, consecuentemente, favorece la descripción y reflexión sobre la práctica (CLOT, 2010). Aunque, la utilización de esta perspectiva pasó a ser incorporada a la enseñanza sólo recientemente, ha revelado la necesidad de observarse de forma más profunda el trabajo desarrollado por el profesor (BRONCKART, 2006). A partir de estos presupuestos, esta investigación tiene como principal objetivo comprender el trabajo desarrollado por una docente en el aula, resaltando la importancia de la reflexión para la mejora de su práctica. Para tanto, fue desarrollado un estudio de caso con una profesora de la rede municipal de enseñanza de Monteiro-PB, utilizando el método de la autoconfrontación simple, por lo cual fue posible constatar que en su discurso la colaboradora dejó traslucir los tres tipos de trabajo citados, enfocando el trabajo realizado, y también expuso situaciones que provocan un alejamiento entre ellos. Además, se observó el proceso reflexivo que, inevitablemente, permea todo el discurso de la docente y los aspectos caracterizadores del género profesional, que sirven para realzar las particularidades de ese grupo de trabajo. Ante eso, la autoconfrontación simple permitió a la profesora no sólo describir sus acciones, elucidándolas para la investigadora, pero reflexionar sobre ellas, identificando los puntos positivos y negativos de su acción, visando a la mejora de las futuras intervenciones.

Palabras-clave: Autoconfrontación simple. Trabajo realizado. Profesores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. O TRABALHO DOCENTE.....	14
1.1 Mudanças Políticas e Educacionais e a Contribuição da Clínica da Atividade.....	14
1.2.1 Trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real.....	21
1.2.2 Gênero profissional.....	24
1.2.3 O método da autoconfrontação simples.....	26
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	29
2.1. Os Tipos de Pesquisa.....	29
2.2. O Método Utilizado.....	31
3. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA.....	35
3.1 A Reflexão da Docente sobre o Trabalho Realizado.....	35
3.2. A Natureza do Trabalho Docente e o Gênero Profissional.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
APÊNDICE.....	61
APÊNDICE A – Transcrição da autoconfrontação simples.....	62
ANEXO.....	69
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa	70

INTRODUÇÃO

O trabalho de modo geral é um dos grandes pilares da sociedade, pois propicia um avanço social e ao mesmo tempo pessoal na vida dos indivíduos, dando-lhes autonomia e liberdade. Todavia, no ambiente de trabalho, como um todo, surgem situações problemáticas e difíceis que precisam ser resolvidas.

Diante desta realidade, para tentar compreender as características de determinados grupos de trabalho, bem como para buscar soluções para os problemas enfrentados por trabalhadores foram sendo desenvolvidos diferentes métodos de observação/intervenção.

Com base em estudos da Ergonomia Francesa e da Clínica da atividade¹, Yves Clot desenvolveu o método da autoconfrontação, que, inicialmente, foi utilizado em diversos grupos profissionais e apenas recentemente começou a ser utilizado no setor educacional. Este método pode ser descrito em três fases, a saber: a autoconfrontação simples; a autoconfrontação cruzada; e a extensão ao coletivo de trabalho. Entretanto, este estudo se pautará apenas com a primeira, autoconfrontação simples, na qual o professor se disponibiliza a ser gravado e depois, junto com o pesquisador, rever sua ação em sala de aula, para repensar suas ações. Através desse método, o trabalho docente passou a ser mais bem compreendido, no qual este profissional tem a oportunidade de descrever e refletir sobre aspectos que estão envolvidos no seu trabalho, à medida que se observa as próprias ações em sala de aula (BORGHI et. al, 2008).

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram consideradas, dentre outras contribuições teóricas, algumas noções de Clot (2010) sobre o trabalho: a relação entre trabalho prescrito e trabalho real; a noção de gênero profissional; e o método da autoconfrontação simples. Partindo deste panorama, este estudo tem como ponto central a compreensão do trabalho do professor, as singularidades que o tornam semelhante e, por vezes, distinto as demais formas de trabalho. Além disso, ao longo do estudo também será observada a recorrência da reflexão no discurso da docente, sendo bastante relevante para a prática da mesma.

¹ Conforme Silva, Barros e Louzada (2011) a clínica da atividade surgiu na década de 1990, na França, a partir dos trabalhos de Yves Clot e Daniel Faita.

Trazendo um pouco para a realidade desta pesquisa, fará-se-á um estudo acerca de uma autoconfrontação simples, realizada com uma docente, que teve a oportunidade de assistir a sua aula e, conforme ia observando suas ações, descrevia suas atitudes, possibilitando a compreensão do seu trabalho em sala de aula (CLOT, 2010). Além disso, à medida que voltava o seu olhar para sua prática, refletia sobre sua ação, percebendo os elementos significativos e os que precisavam ser repensados.

Diante de tal contextualização, considera-se como problema essencial para o desenvolvimento desta pesquisa a seguinte questão: Como a autoconfrontação simples pode propiciar a compreensão do trabalho do professor, bem como pode ajudá-lo a melhorar a sua prática em sala de aula através da reflexão?

A partir desta macro-questão de pesquisa surgem outras indagações: A partir da fala da docente colaboradora deste estudo, que aspectos podemos perceber que caracterizam o seu trabalho? Durante a autoconfrontação simples a colaboradora deste estudo menciona algumas questões comuns no ambiente de sala de aula como a indisciplina, a falta de interesse do alunado e o tempo destinado ao preenchimento do diário de classe. Até que ponto tais aspectos interferem na prática docente, fazendo com que haja um distanciamento entre aquilo que foi prescrito e o que efetivamente foi realizado?

Com base nestas indagações, usando o método da autoconfrontação simples, este trabalho tem como objetivo geral compreender o trabalho desenvolvido pela docente em sala de aula, ressaltando a importância da reflexão para o melhoramento da sua prática. Este, por sua vez, orienta outros objetivos, quais sejam:

- Compreender a atitude reflexiva da docente durante a autoconfrontação simples;
- Perceber a recorrência dos tipos de trabalho (prescrito, realizado e real), bem como o distanciamento entre ambos;
- Analisar as características do gênero profissional, ressaltadas no discurso da professora;
- Na fala da docente, compreender os aspectos que caracterizam o seu trabalho.

Para a concretização dos objetivos propostos acima, esta monografia está organizada em três (03) capítulos, seguindo, respectivamente, a seguinte estrutura: primeiro, os pressupostos teóricos; segundo, a apresentação dos aspectos metodológicos; e, terceiro, a análise dos dados. Para finalizar, ainda constam as considerações finais, as referências, o apêndice e o anexo.

No primeiro capítulo, será abordado inicialmente o surgimento das ideias do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD) no Brasil e suas contribuições para os avanços nos estudos linguísticos e na perspectiva do trabalho docente (MACHADO e GUIMARÃES, 2009). Em seguida, será estabelecida uma discussão sobre o trabalho docente (BRONCKART, 2006), refletindo sobre sua natureza e características (AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2006), bem como a noção de gênero profissional (CLOT, 2010) e as formas de analisá-lo (BORGHI, 2008; CLOT, 2010).

No segundo capítulo, serão apresentadas noções sobre o tipo de pesquisa adotado, que, neste caso, foi mais de um: pesquisas qualitativa, observação participante, e ação, trabalhadas a partir de um estudo de caso. Além disso, será apresentada uma breve descrição sobre a colaboradora da pesquisa (uma professora) e os procedimentos de coleta de dados, destacando o instrumento utilizado e o modelo de transcrição adotado.

No terceiro capítulo, será feita a análise dos dados obtidos durante a produção da autoconfrontação simples, focalizando as características do trabalho docente, do gênero profissional e do processo reflexivo bastante evidente no falar da docente.

E, por último, nas considerações finais será destacada a importância do método utilizado para a compreensão do trabalho docente, bem como para o melhoramento das práticas adotadas, através da reflexão e da auto-observação presente ao longo de todo o processo.

1. O TRABALHO DOCENTE

Ao longo deste capítulo, serão apresentadas algumas discussões a respeito dos estudos sobre o trabalho docente, tais como Bronckart (2006) e Clot (2010), trazendo contribuições sobre o ambiente de sala de aula como algo complexo e que exige um olhar mais atento por parte do pesquisador. Para tanto, é explanado como as ideias do Interacionismo Sóciodiscursivo (doravante ISD) foram inseridas no Brasil. Além disso, é discutido o fato de que com a inserção destas novas ideias, o campo da linguística aplicada se expandiu, dialogando com outras áreas do conhecimento como a Ergonomia e a Clínica da Atividade, possibilitando o debate sobre a prática docente. Assim, pesquisas recentes passam a apontar as especificidades da ação do professor e as características que tornam este profissional diferente e/ou semelhante de outros. Para corroborar com a compreensão do trabalho desenvolvido pelo professor, também é focado a noção de gênero profissional (CLOT, 2010), como um aspecto que revela as peculiaridades do fazer docente.

1.1 Mudanças políticas e educacionais e a contribuição da Clínica da Atividade

Estudos de Machado e Guimarães (2009) apontam uma grande relação entre os avanços no campo da linguística com o contexto sócio-histórico e cultural da época, observando os fatos políticos desde a década de 1960, marcada pelo Golpe Militar de 1964, até 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que promoveu mudanças significativas nas políticas educacionais, culminando no início da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos de prescrição e regulação do sistema educacional.

Conforme as autoras, esse cenário de transformações políticas, que vai da Ditadura à República, propiciou, ao mesmo tempo, modificações no contexto educacional, principalmente, no tocante à formação e função do professor. No início da década de 1970, o ensino estava pautado no “tecnicismo educacional”, preocupado apenas em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Esta perspectiva considerava o professor um ser passivo, que apenas transmitia conceitos, e, no caso do professor de línguas, um transmissor de regras e estruturas gramaticais.

Com os avanços das lutas políticas, intensificaram-se os movimentos favoráveis à elaboração de uma nova constituição, promulgada em 1988, que trouxesse algumas perspectivas consideradas pertinentes para o ensino na época. Nesse contexto, vários intelectuais de esquerda, baseados nas ideias socialistas de Marx, Engels e Lênin, além de Gramsci, Althusser e Bourdieu começaram uma intensa mobilização em favor de uma visão de educação como prática social, política e transformadora, tal como defendia estes autores. Entretanto, apesar de defenderem uma mesma visão de educação, estes apresentavam propostas distintas para sua efetivação: alguns defendiam a “pedagogia libertadora”, de Paulo Freire (1978); outros defendiam uma “pedagogia crítico-social dos conteúdos”; e outro grupo, a integração entre estas tendências.

Ainda segundo Machado e Guimarães (2009), as reformas políticas que foram acontecendo ao longo dos anos possibilitaram que, em 1994, no governo Itamar Franco, fosse promulgado o “Plano Decenal de Educação para todos”, bem como foi iniciada a produção dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, sob orientação do Banco Mundial/BIRD e da UNESCO e de técnicos e especialistas estrangeiros. Documentos estes

Que teriam forte impacto nos diferentes níveis de ensino, oficializando-se a visão da educação como fator de desenvolvimento econômico e/ou como instrumento de formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do mercado de trabalho. (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 23)

Nessa década de 1990, conforme as autoras, o país passava por um quadro de intensas transformações nos setores políticos e educacionais. Nessa época, as pesquisas na área da Linguística Aplicada continuavam focalizando a intervenção na escola e a discussão do ensino de produção e leitura textual. Além disso, no tocante ao ensino de línguas, não havia ainda um quadro teórico unificador e coerente, pois haviam várias teorias isoladas se difundindo ao mesmo tempo, tais como a teoria vigotskiana sobre o ensino-aprendizagem, as ideias bakhtinianas sobre a linguagem, além da Linguística Textual e da Análise do Discurso.

Assim, as autoras afirmam que foi nesse contexto social e científico que, em 1992, ocorreu o encontro das pesquisadoras Roxane H. Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, do Programa de Estudos Pós Graduated em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da PUC/SP, com as teses do ISD, durante a I *Conference for Socio-*

cultural Research, em Madri, que Bronckart participou, apresentando a conferência *Action theory and the analysis of action in education*.

Para Machado e Magalhães (2009), o quadro teórico apresentado nessa conferência chamou a atenção destas pesquisadoras, porque poderia ser uma possibilidade de resolução dos problemas de ordem teórica e prática que se apresentavam aos pesquisadores de Linguística Aplicada no Brasil. Tal conferência evidenciou que a junção das ideias vigotskianas com as da linguística de texto/discurso e faz surgir “a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre pesquisa científica e as intervenções didáticas” (p.25).

A partir desse encontro, as ideias do ISD, proposta pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, como Bronckart, começaram a ser difundidas no Brasil, sendo cada vez mais expandidas e aceitas.

Assim, como tudo que é novo gera a princípio algumas inadequações de uso, com as ideias do ISD não foi diferente. Conforme estas foram se expandindo no Brasil, inicialmente ocorreram alguns equívocos na forma como eram trabalhados alguns conceitos. Todavia, com o tempo, os estudos se consolidaram e as pesquisas baseadas no ISD passaram a ser mais complexas e criativas não se limitando ao aplicacionismo de conceitos, mas a transformação destes e a criação de outros.

Por isso, a partir dos anos 2000, Bronckart insere em sua teoria as contribuições da Clínica da Atividade, em especial, sobre o trabalho docente, destacando, principalmente, as noções de atividade, tarefa e os tipos de trabalho (prescrito, realizado e real), que serão explorados mais adiante.

Nesse sentido, Bronckart (2006) afirma que o crescente interesse pelo trabalho dos professores se deu tanto pela evolução dos trabalhos de didática das disciplinas escolares, quanto pelo encontro deste campo com o da ergonomia ou o da análise do trabalho.

Para este autor, desde que foram instauradas as escolas públicas e obrigatórias, os sistemas educacionais de todos os países passam por constantes movimentos de reformas e renovações. Isto porque, as evoluções sociais e econômicas suscitam novas expectativas, exigindo que a escola se adapte as novas realidades.

Assim, durante quase um século, o contexto sócio-econômico exigiu da escola a aplicação direta dos saberes científicos ao campo educacional. Desse modo, diferentes teorias, como as do desenvolvimento psicológico e as da Linguística Estrutural, foram aplicadas/ transpostas para o ambiente escolar, sem considerar as especificidades desse ambiente, bem como sem atender as necessidades educativas do alunado. Como era de se prever, estes aplicacionismos tiveram pouca eficácia. Bronckart (2006) cita dois motivos principais para esse resultado negativo: primeiro, porque para agir na Escola é necessário considerar “a realidade de seu ‘estado’ atual”; segundo, porque não é coerente aplicar os conhecimentos científicos diretamente na escola, sem promover alterações significativas para adaptação destes conhecimentos à realidade escolar. Neste contexto, é necessário que, primeiro, os conhecimentos científicos sejam “selecionados, transformados e simplificados para poderem ser compreendidos pelos alunos... e pelos professores” (p.205), e, segundo, que a escola saiba construir meios para suprir algumas lacunas apresentadas nos conhecimentos científicos, que por vezes são incompletos e hipotéticos.

No intuito de enfrentar esta problemática, foram constituídas as didáticas das disciplinas escolares nas décadas de 1960 e 1970. Estas focavam três aspectos: “(i) a análise do estado de ensino de uma determinada matéria (...); (ii) a análise aprofundada dos aportes das disciplinas científicas de referência; (iii) trabalhos de pesquisa e de intervenção que visam melhorar o ensino” (BROCKART, 2006, p. 205).

Bronckart também constata que, no que diz respeito ao ensino de línguas, nas últimas décadas, houve uma apropriação de novos métodos, teorias gramáticas e abordagens textuais e discursivas, que foram transpostos e inseridos nos três níveis de ensino: nos programas educacionais; nos instrumentos de ensino; e nos procedimentos e conteúdos de avaliação. Nessa primeira fase a preocupação estava na modernização do projeto de ensino. Posteriormente, temos uma segunda fase dos trabalhos de didática, na qual surge à necessidade de verificação e controle da aplicação desse novo projeto no ambiente escolar, visando analisar o que ocorre de fato na sala de aula e como esses novos procedimentos são desenvolvidos durante uma aula.

Devido aos resultados revelados por pesquisas que mostram um “grande distanciamento entre o projeto e a realidade”, houve um deslocamento importante na orientação didática, deixando de centralizar os processos de aprendizagem dos alunos,

para focar na realidade do trabalho educacional, o que o docente realmente faz em sua aula. Neste contexto, surge a necessidade de

compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características efetivas dos alunos. (BRONCKART, 2006, p.207-208)

Conforme Bronckart (2006), esse redirecionamento da didática está pautado em pressupostos teóricos de estudos da ergonomia francesa européia e de uma corrente que dela se originou, denominada de análise do trabalho.

Sobre os conceitos de trabalho, Machado (2009a) afirma que estes têm sido muito utilizados em pesquisas sobre as situações de trabalho no Brasil e no exterior, porém, há pouco tempo é que estes vêm sendo utilizados para a compreensão do trabalho educacional.

Ao se referir ao processo do trabalho, a autora cita uma concepção marxista que considera três elementos como constituintes deste processo, quais sejam: a atividade desenvolvida pelo homem, o objeto sobre o qual trabalha e as ferramentas utilizadas para promover as transformações desejadas neste objeto. Nesse sentido, afirma que o produto resultante dessa transformação seria algo possível de ser consumido tanto pelo próprio trabalhador quanto por outros consumidores. Sendo assim, Machado (2009) considera inadequado utilizar o termo trabalho para se referir as atividades intelectuais, tendo em vista que nestas não há um objeto passível de ser transformado ou consumido.

Apoiado nos pressupostos de Vigotski (1978) Schneuwly (MACHADO, 2009), promove uma expansão dessa concepção marxista, evidenciando que na atividade educacional também temos esta tríade citada, porém, com algumas adaptações. Há um agente (o professor) que objetiva transformar os modos de pensar, agir e falar de outro agente (o aluno), com vistas a um determinado objetivo, por meio de ferramentas diversas. Entretanto, a autora ressalva que o trabalho docente tem como principal característica a interatividade, não devendo, portanto, ser considerado mecanicamente, tal como à ação do trabalhador sobre um objeto físico. Para a autora a liberdade do aluno deve sempre ser resguardada ao longo do processo educativo, cabendo ao professor criar ambientes para que as transformações almejadas possam acontecer,

todavia, estas podem não ocorrer, tendo em vista que o aluno pode recusar-se a entrar nestes espaços.

Para Alves (2010), o trabalho docente é dotado de várias particularidades que o tornam, de certo modo, um tanto quanto enigmático. Nesse sentido, o autor questiona essencialmente se o trabalho do professor pode ser comparado ao de outro trabalhador do setor industrial. Assim, destaca que vários estudos passaram a se preocupar para que não haja uma transposição mecânica e antirreflexiva dos conceitos da análise do trabalho operário para o trabalho docente, que por sua própria natureza é distinto do trabalho exercido pelo trabalhador que lida com uma “mercadoria”, com um “produto”. O aluno não é um simples produto, é um ser humano dotado de sentimentos, sensações, desejos e, por isso, o contexto de sala de aula é dinâmico e imprevisível.

Saviani (1997 – apud ALVES, 2010) fala sobre a natureza da docência, baseando-se na distinção entre trabalho material e imaterial, ressaltando que o trabalho docente é imaterial por se referir à produção de ideias, valores e conhecimentos. Além disso, “uma aula pressupõe a presença do professor e do aluno, e nela, o que é produzido pelo professor é simultaneamente consumido pelos alunos” (ALVES, 2010, p. 40).

Para problematizar esta questão sobre as particularidades do trabalho docente, Alves (2010) expõe o posicionamento de alguns autores sobre este tipo de trabalho, os quais sempre contrastam as visões de Marx sobre o sistema capitalista com o trabalho humano, mais precisamente com o trabalho do professor. Um dos autores citados é Paro (2005) que, segundo Alves (2010), considera três aspectos fundamentais no tocante ao trabalho docente. Primeiro, o *papel do educando no processo de produção pedagógica*, pois diferentemente da produção material, que possibilita imaginar possíveis consumidores de um produto sem que estes se envolvam no processo, no trabalho pedagógico o aluno ocupa um papel central no processo de ensino-aprendizagem, sendo ao mesmo tempo objeto do trabalho pedagógico e da escola e sujeito participante desse processo.

O segundo aspecto se refere ao *conceito de produto da educação escolar*, pois a aula não pode ser compreendida como um produto oferecido pela escola, pois para que o aluno aprenda-o é necessário levar em consideração uma série de elementos que interferem no processo escolar. Além disso, o papel da escola não se limita a ensinar e

aprender em sala de aula, mas muito mais que isso, porque está atrelada a mobilização de diversos conhecimentos, valores, atitudes, bem como a um sujeito ativo que transcende os limites de uma sala de aula. Nesse sentido, o autor afirma que a educação nunca é algo acabado, pois para que esta se efetive é necessário que o aluno seja modificado por este processo, ou seja, deixe-o de modo diferente de quando entrou. Para que isso ocorra é necessário considerar o estágio de desenvolvimento pessoal do aluno e ação de todos os envolvidos na atividade educativa, para que a escola consiga de fato “produzir” um aluno educado. Desse modo, conclui que o que é produzido na escola não será “consumido” apenas neste espaço, mas se estenderá por toda a vida do educando, boa parte vivenciada fora dos limites da escola.

Por último, e não menos importante, o terceiro aspecto versa sobre a *natureza do saber envolvido no processo educativo escolar*. Para Paro (2005 apud ALVES, 2010), apesar de o saber poder ser considerado como um instrumento do trabalho pedagógico, materializando-se através de técnicas e métodos de ensino, é mais coerente considerar o saber como matéria-prima, uma vez que é essencial no exercício da atividade profissional e que sem este não existe educação. Neste sentido, é possível inferir que, assim como o aluno e o professor são agentes fundamentais no processo educativo, o saber é o terceiro elemento constituinte deste tipo de trabalho. Caso um desses elementos seja subtraído, o ato educativo perde a sua especificidade, não tem sentido.

São estas e outras especificidades do trabalho docente que o tornam diferente do trabalho industrial. Para assinalar ainda mais esta distinção, Tardif (2002 apud ALVES, 2010) apresenta um quadro que mostra as diferenças entre os objetivos, objetos e produtos destes dois tipos de trabalho. Tal diferenciação evidencia que, dentre tantas outras coisas, na indústria o objeto pode ser facilmente controlado, manipulado, ao passo que no ensino nunca é possível controlar totalmente o objeto, uma vez que por se tratar de um ser humano ativo e capaz de oferecer resistência, o trabalho docente sempre trará surpresas, não podendo ser previsível e estático, mas sim, dinâmico e imprevisível. Além disso, em uma indústria o resultado do trabalho é material, permitindo que o trabalhador possa tocar, sentir, pegar, examinar o produto produzido, já no ensino é imaterial, dificultando a observação do que foi produzido.

De acordo com Amigues (2004), quando se estuda o trabalho do professor algumas questões são pertinentes, como, por exemplo, o fato de que “os valores desse

trabalho não são atribuídos pelas próprias pessoas que exercem o ofício, mas por pessoas que se acham fora dele” (p.38), ou seja, supervisão escolar, pesquisadores e outras pessoas que não vivenciam verdadeiramente a realidade de sala de aula. Além disso, as ações dos docentes são constantemente alvo de críticas e de julgamentos que acabam interferindo nas formas do fazer do professor.

Partindo destes pressupostos, serão observados na autoconfrontação simples os aspectos que caracterizam o trabalho docente, tornando-o distinto de outros.

1.1.1 Trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real

De acordo com Bronckart (2006), estudos com base na ergonomia e na análise do trabalho ilustram que existem distinções significativas entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O primeiro diz respeito ao modo como o trabalho deve ser realizado, de acordo com os diversos documentos produzidos pelas instituições, por exemplo, os documentos oficiais como os PCN. Já o trabalho real se refere às características efetivas das diferentes tarefas realizadas pelo profissional em uma situação real. Assim, a realização de uma aula é um exemplo contundente desse tipo de trabalho.

No tocante a estes dois conceitos de trabalho, Lousada (2004) observa que os mesmos são bastante significativos para analisar situações de trabalho, possibilitando a compreensão da ação do trabalhador, no caso deste estudo, do professor de língua materna. Para esta autora, o trabalho prescrito pode ser concebido como “a tarefa dada, prescrita pela instituição” (p.275), enquanto que o trabalho realizado é a atividade que é realmente realizada.

Amigues (2004) considera a atividade como unidade de análise, evidenciando a articulação entre a tarefa e a atividade e o distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Assim, afirma que a tarefa refere-se *ao que deve ser feito*, ao passo que a atividade diz respeito *“ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito”* (p.39).

Neste contexto do trabalho, a tarefa não é definida pelo docente, pois as condições e objetivos que norteiam a sua ação são prescritos pelos planejadores, pela

hierarquia. Assim sendo, os manuais de ensino, os livros didáticos, os PCN's (Propostas Curriculares Nacionais), os PPP's (Projetos Políticos Pedagógicos) das escolas e outras propostas internas e externas é que orientam o trabalho do professor. Nesse sentido, haverá sempre certo distanciamento entre o trabalho prescrito por tais documentos e o trabalho de fato realizado. Vai ter sempre algo que não pode ser feito ou que deveria ter sido feito de outro modo. Isto porque, existem vários aspectos que fazem parte do trabalho do professor e que exercem influência no seu desenvolvimento, mas que não são devidamente pensados ou contemplados pelos documentos didáticos.

Ainda sobre a distinção entre estes dois níveis de trabalho, prescrito e real, é válido fazer uma ressalva: autores como Lousada (2004), baseando-se nos estudos da ergonomia francesa, apresentam o termo trabalho realizado ao invés de trabalho real. Aparentemente eles querem dizer a mesma coisa, mas a noção de trabalho real é ainda mais ampla e complexa, pois considera não apenas as ações que efetivamente foram realizadas, mas também aquilo que não foi possível fazer ou que se pensou fazer. A esse respeito, Clot (2010, p.103 -104) afirma que “o real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter sido feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar.” Desse modo, afirma que esta atividade não realizada, oculta, não está ausente, mas sim exerce grande influência na atividade presente. E para encerrar este pensamento, o autor afirma que “o realizado não tem monopólio do real” (p.104).

Sendo assim, as situações que não foram efetivamente realizadas, na visão de Clot (2010), não podem ser desconsideradas, pois são bastante significativas para a compreensão do trabalho desenvolvido pelo trabalhador.

Ainda sobre a distinção entre o prescrito e o realizado, Machado (2009), apoiada nos pressupostos de Bronckart, afirma que o primeiro nível diz respeito ao conjunto de regras, normas, programas e procedimentos que regulam as ações, já o segundo se refere ao conjunto de ações que foram realizadas verdadeiramente.

Nesse sentido, a autora afirma que em qualquer situação de trabalho realizado em uma empresa ou instituição, “o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas, que dão uma configuração inicial à sua ação, frequentemente, explicitadas em textos instrucionais ou procedimentais” (MACHADO, 2009, p.80-81). Desse modo, o trabalhador não pode agir seguindo apenas as suas

próprias convicções, mas sim, orientado por pressupostos teóricos que embasarão e justificarão o trabalho realizado em uma determinada instituição, no caso do professor, na escola.

Estes textos prescritivos, que orientam e determinam a ação do trabalhador, explicitam tarefas, objetivos, condições, tempo e resultados almejados dos agentes envolvidos, pré-definindo as responsabilidades dos participantes no processo. Ao conjunto desses textos pré-figurativos somam-se os *textos de planificação* que evidenciam o planejamento do trabalhador das ações que serão realizadas para o cumprimento dos objetivos propostos. Com base nas normas definidas pelos diversos documentos institucionais e nesse planejamento, o trabalhador desenvolve o trabalho realizado, que diz respeito ao conjunto de procedimentos (verbais ou não verbais) verdadeiramente notáveis na atividade realizada. Considerando a dinamicidade do campo do trabalho, principalmente o trabalho docente, é de prever que sempre haverá um distanciamento em relação ao planejamento e ao que lhe foi prescrito.

Para Amigues (2004, p. 42), as *prescrições* desempenham um papel fundamental na atividade docente, pois “não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade”. Nesse sentido, é impossível pensar em uma atividade que não esteja fundamentada em alguma orientação didática, em alguma teoria, em determinada norma escolar. Assim, a prescrição serve para orientar e organizar o trabalho do professor, pois se cada docente agisse ao seu modo, seguindo exclusivamente as suas próprias convicções seria complicado pensar no que se espera que o aluno tenha aprendido em determinada série ou disciplina. Nesse sentido, as prescrições servem direcionar tanto as ações do professor como as do aluno.

1.1.2 O gênero profissional

De acordo com Lousada (2004), a dicotomia existente entre o trabalho prescrito e o realizado leva a outro conceito proposto por Clot (1999; 2010), a noção de gênero profissional. Baseando-se na noção de gênero discursivo cunhada por Bakhtin/Voloschínov, Clot (2010) discorre sobre a noção de gênero profissional, afirmando que este diz respeito ao “‘não sei quê’ que orienta a ação” ou ainda de forma mais ampla refere-se às “maneiras de fazer, dizer ou sentir, estabilizadas, no mínimo,

durante algum tempo, nesse meio profissional; e que dizem respeito, por exemplo, tanto às relações com a tarefa e com os colegas, tanto à hierarquia e aos sindicatos” (p.89). Nesse sentido, como afirmam Silva, Barros e Louzada (2011, p.193) “o gênero inscreve as habilidades necessárias para a realização de uma atividade na história de um coletivo,” considerando sempre o seu contexto social de uso.

Assim sendo, o gênero profissional abarca as características que especificam determinada profissão e que a torna diferente das demais. Além disso, deixa evidente que ações e maneiras de agir são aceitas ou não em determinado grupo de trabalho. Por exemplo, para ser um “professor” não é necessário apenas ter um diploma que o certifique como tal, é necessária determinada postura e formas de agir para que este seja considerado como tal pelo coletivo de trabalho, ou seja, pela equipe de professores a qual deverá fazer parte. Caso contrário, este sofrerá coerções ou discriminação por parte dos demais colegas ou até mesmo da sociedade.

Clot (2010) afirma também a importância do caráter social nessa noção de gênero profissional, tendo em vista que este “conserva e transmite a história social”. Sendo assim, as maneiras de fazer, sentir ou dizer, previstas para determinada situação de trabalho não foram construídas de forma isolada, mas sim por um coletivo, em determinado momento da história. Além disso, o autor afirma que a vitalidade do gênero não dependerá da transgressão das suas orientações, mas da forma criativa como cada um o utiliza. Nesse sentido, explica-se por que mesmo havendo na escola um grupo de professores que, conseqüentemente, fazem uso de um mesmo gênero profissional cada qual ao seu modo usa a sua criatividade para inovar, ou não, as ações que são necessárias ao docente. Assim, explica-se por que em meio à homogeneidade das ações, surge a heterogeneidade no modo como executar tais ações.

Algo que é evidente no estudo de Clot é que, assim como os gêneros discursivos passaram e passam por transformações ao longo do tempo, o gênero profissional também poderá sofrer algumas mudanças. Para evidenciar esta questão basta pensar nas transformações das ações do professor ao longo dos anos. Décadas atrás era perfeitamente aceitável que o professor punisse um aluno indisciplinado com castigos físicos como ajoelhar-se em cima de carços de milho ou levar uma palmada na mão com uma palmatória. Hoje, tal ação é totalmente contrária ao que se espera de um docente, sendo oposta ao que é defendido pelos direitos humanos.

Clot (2010, p.91) afirma ainda que os gêneros são, ao mesmo tempo, coerções e “meios de agir; recursos de que pode se dispor, assim como obrigações a cumprir para fazer valer nossas intenções no intercâmbio com os outros e no uso dos objetos”. Com tal afirmação, o autor não assinala que se deve ser passivo, agindo como máquinas que realizavam um trabalho de modo igual e rotineiro, ao contrário, o gênero serve para preparar, apoiar e orientar as atividades em sua realização e não para determiná-las. Sendo assim, em um ambiente de trabalho, mesmo realizando as mesmas ações os indivíduos têm a oportunidade de fazê-las, demonstrando as suas singularidades e a sua capacidade criativa.

Nesse sentido, tanto as noções de trabalho prescrito, realizado e real, quanto à ideia de gênero profissional são relevantes para a compreensão do trabalho docente, pois propiciam o contato com aspectos relevantes desta profissão. Além disso, no que diz respeito à noção de trabalho real, Lousada (2004, p. 277) afirma que esta é muito importante porque “permite melhor entender a própria atividade realizada e pode ser extremamente valiosa para a análise do trabalho do professor, constantemente habitado por outras intenções que não se realizaram”.

1.1.3 O método da autoconfrontação simples

As constantes transformações sociais e tecnológicas vêm exigindo mudanças em vários setores da sociedade, principalmente no mundo do trabalho. Neste contexto, a profissão do professor também recebe estas influências, fazendo com que surjam várias pesquisas focadas nas políticas educacionais e no trabalho docente em todas as suas dimensões (BORGHI, et.al., 2008).

Tais pesquisas têm como objeto de estudo e análise o trabalho do professor, que é bastante complexo, exigindo aportes teóricos e metodológicos especiais, baseados nas Ciências do Trabalho, na Ergonomia e outros domínios. A autoconfrontação se apresenta como uma metodologia,

cuja origem é a Clínica da Atividade que difere de outras, como as sessões reflexivas, justamente por detectar outras dimensões do trabalho do professor, além de outros fatores invisíveis que dizem respeito aos impedimentos e escolhas da ação do professor e não somente àquilo que é diretamente observável na ação docente. (BORGHI, et.al. 2008, p.53-54)

De acordo com Bronckart (2006), a autoconfrontação e outros métodos analíticos do trabalho, como a observação, as entrevistas de explicitação com trabalhadores, surgiram para suprir a defasagem de estudos desenvolvidos pela ergonomia contemporânea que visavam mostrar as diferenças que existem entre o trabalho prescrito e o trabalho real, ressaltando o desconhecimento das características dessa última concepção de trabalho.

Neste contexto, é válido destacar que outros procedimentos metodológicos são utilizados em pesquisas sobre o trabalho docente, ligadas ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no Brasil, como, por exemplo, as sessões reflexivas, que, segundo Magalhães (2004), visa, dentre outras finalidades, a formação crítica do docente, possibilitando-o refletir sobre a sua prática e formação dos seus alunos, bem como a contextualização de uma relação indissociável entre teoria e prática.

Embora as sessões reflexivas sejam uma metodologia bem mais utilizada no Brasil, neste trabalho o foco serão os procedimentos de intervenção por meio da autoconfrontação simples, cujos pressupostos atendem melhor aos propósitos deste estudo.

Sobre as autoconfrontações, Borghi (2008 et.al) observa que este método foi criado por Yves Clot e surgiu para análise do trabalho de modo geral, não especificamente o trabalho docente. Desse modo, passou por algumas transformações ao longo dos anos, surgindo inicialmente na década de 60 e sendo adaptado, dependendo das necessidades do campo de estudo. Como esta metodologia teve sua origem intrinsecamente ligada ao trabalho, alguns conceitos fundamentais deste método são oriundos das Ciências do Trabalho.

Conforme Clot (2010) esse método da autoconfrontação pode ser descrito em três fases, quais sejam: a autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e a extensão ao coletivo de trabalho. Para Borghi (2008 et.al., p.62) a simples “é o momento em que o trabalhador procura descrever sua situação de trabalho para o especialista do trabalho; portanto, nessa fase temos somente duas pessoas envolvidas: o trabalhador e o especialista”.

Ainda de acordo com estes autores o objetivo da autoconfrontação simples é “expor aspectos que envolvem o trabalho do professor através da observação do seu

próprio trabalho” (p.65). Nesse sentido, permite a compreensão das ações dos sujeitos envolvidos, bem como do gênero profissional.

Inicialmente, este método foi utilizado em pesquisas produzidas pela Clínica da Atividade, na qual um psicólogo do trabalho é solicitado pela equipe de uma instituição para estudar um problema específico. Algumas adaptações foram necessárias para a utilização desse método em pesquisas acadêmicas sobre o trabalho do professor no Brasil. Isto porque como o contexto é uma escola, exigindo, portanto, que as etapas ocorram de forma diferenciada.

Conforme os autores citados acima uma das adaptações feitas é o fato de que nas pesquisas realizadas pela Clínica da Atividade, um psicólogo é convidado pelo coletivo de trabalho para estudar um determinado problema, já no contexto educacional, normalmente, é o pesquisador que toma a iniciativa para o desenvolvimento da pesquisa, como é o caso desta.

De modo geral, a situação de autoconfrontação, segundo Clot (2010), é aquela em que os operadores, nesse caso, o professor, visualizam a imagem do próprio trabalho e começam falar o que eles julgam ser suas constantes, ou seja, aquilo que é específico a sua profissão e ao seu agir no campo de trabalho. É esse encontrar-se consigo mesmo, esse auto-observar-se que propicia o contato com aspectos peculiares da profissão, bem como permite uma reflexão do docente sobre sua ação em sala de aula. Assim, ao visualizar o que foi feito em seu trabalho, nem sempre o professor conseguirá expor por meio de palavras aquilo que lhe é apresentado, passando para o processo de descoberta de si.

Para Clot (2010) este método é bastante interessante por propiciar ao sujeito uma descoberta sobre a sua atividade, tendo uma oportunidade única de ver-se enquanto sujeito atuante, expondo verbalmente aspectos sobre sua prática docente, bem como se auto-avaliar.

Nesse sentido Clot (2010, p. 139) afirma que:

O aspecto mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre a respeito de sua atividade, sobretudo quando ele não consegue expressá-lo. Nesse caso, ele se encontra em situação de colocar à força determinadas coisas à distância de si mesmo, de se considerar como ator – em parte, estrangeiro – à própria ação.

Com tal afirmação nota-se o quanto é importante que todo profissional vivencie este processo de auto-observar-se, de voltar a sua a prática com outros olhos, tentando

compreender as suas próprias ações. No caso do professor, isso é bastante interessante tendo em vista que o contexto de sala é bastante dinâmico e interativo, fazendo com que o docente por vezes não tome consciência de algumas atitudes suas ou formas de agir em determinadas situações.

Sob este mesmo viés, Cristóvão (2002) defende a necessidade de se instituir o ensino reflexivo, através do uso de instrumentos que permitam aos professores compreender e transformar sua prática pedagógica. Assim, neste estudo, a professora teve a oportunidade de, com o auxílio da pesquisadora, se auto-observar, descrever, compreender e transformar as suas ações em sala de aula. Ainda conforme esta autora outro elemento importante para suscitar a reflexão é o uso dos “porquês”, tendo em vista que possui quatro funções elementares: “sinalizar uma relação entre teoria e prática; explicitar a compreensão do papel do professor; argumentar a favor ou contra uma escolha feita; provocar a reflexão no nível de informar a ação descrita” (p. 63). Assim, durante o visionamento da aula, a docente, sempre ia explicitando para o outro (pesquisadora) e para si os porquês de determinadas ações suas ao longo da aula.

Após as discussões realizadas ao longo desse capítulo, a seguir, será apresentada uma breve explanação dos procedimentos metodológicos que organizaram o presente estudo.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 Os tipos de pesquisa

Um dos tipos de pesquisa aqui adotado é a *pesquisa qualitativa*, que, segundo Chizzotti (2003), atualmente, é um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais. Para a realização deste tipo, vários métodos são utilizados como entrevista, observação participante, estudo de caso, dentre outros, que possibilitam “o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre” (p. 221), visando descobrir o sentido desse fenômeno e interpretar os significados que as pessoas atribuem a ele.

Nesse sentido, o autor afirma que este tipo de pesquisa tem sido cada vez mais utilizado, tendo em vista que possibilita um contato mais complexo com o objeto de estudo, permitindo uma apreensão mais profunda do objeto analisado. Assim,

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Demo (2009) afirma que para compreensão do termo *qualitativo* é essencial pensarmos no que significa *qualidade*. Para o autor, a etimologia da palavra aponta para a sua complexidade, uma vez que, esta veio do latim *qualitas*, que significa essência. Assim sendo “designaria a parte mais relevante e central das coisas, o que ainda é vago, pois a essência não se vê, se toca” (p. 146). Além disso, o autor complementa dizendo que em certo ponto uma palavra que poderia ser sinônimo de qualidade é participação, pois é através do contato efetivo com uma dada realidade que se consegue compreender a sua essência, a sua especificidade.

Moreira e Caleffe (2008) afirmam que a pesquisa qualitativa explora elementos característicos dos indivíduos ou situações que não podem ser simplesmente descritos de forma numérica. Além disso, os dados normalmente são coletados por meio da observação, descrição e gravação.

Dada a sua amplitude, a pesquisa qualitativa também fundamenta outras linhas de pesquisa, como a pesquisa etnográfica, o estudo de caso e a pesquisa-ação, que

também foram utilizadas neste estudo. Para Moreira e Caleffe (2008), a do tipo etnográfica exige um envolvimento do pesquisador com a realidade a ser pesquisada, enfocando sempre o cenário natural em que o sujeito está inserido. Além disso, seu propósito no contexto educacional “é descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação” (p. 86). Assim, neste estudo, através da descrição e análise do trabalho de uma professora, é possível evidenciar aspectos que a individualizam enquanto profissional da educação, bem como elementos que servirão de direcionamento para o melhoramento da sua prática.

Um aspecto que torna este tipo de pesquisa viável na educação é o fato de que ela focaliza as minúcias da educação ou comportamentos que perdem a sua especificidade, se observados fora do seu contexto normal. Desse modo, serão enfocadas as características que particularizam a ação do professor dentro do seu ambiente de trabalho, a sala de aula, e como ele percebe, descreve e avalia as suas ações neste ambiente.

Nesse contexto, a presente pesquisa se organiza em torno de um estudo de caso, que, segundo Diehl (2004) caracteriza-se por ser um estudo aprofundado de um ou de poucos objetos, permitindo conhecê-lo de forma mais ampla. Desse modo, conforme o autor, este método apresenta uma série de vantagens dentre as quais destaca: “o estímulo a novas descobertas, a ênfase na totalidade e a simplicidade dos procedimentos” (p. 61).

Este estudo de caso foi desenvolvido com uma professora de Língua Portuguesa², de uma escola de Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino, do município de Monteiro-PB. Esta docente é formada em Letras e já leciona há mais de 20 anos.

Durante a pesquisa, ela mostrou-se bastante engajada e disposta a refletir sobre sua ação, assinando prontamente o termo de consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa (ver anexo A). Durante a geração de dados, teve a oportunidade de expor questões pertinentes, inerentes ao seu trabalho, bem como a oportunidade de revisitar a sua prática, refletindo sobre o seu agir em sala de aula.

² No intuito de preservar a identidade da professora participante, doravante esta será chamada pelo nome fictício Maria.

Ainda de acordo com os propósitos deste estudo, é correto dizer que este também utiliza alguns pressupostos da pesquisa-ação, tendo em vista que focaliza um problema e um cenário em específico, a sala de aula (MOREIRA e CALEFFE, 2008), como já citado.

A pesquisa-ação também se configura como “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito perto dos efeitos dessa intervenção”, conforme afirmam os autores (2008, p. 89-90). Nesse sentido, durante a pesquisa desenvolvida, é possível considerar que houve uma pequena intervenção, no sentido de que durante a autoconfrontação simples, realizada com a docente, a pesquisadora interveio na realidade comentada, fazendo algumas intervenções, contribuindo para uma melhor reflexão sobre as ações comentadas.

2.2 O método utilizado

O método utilizado para a obtenção dos dados foi autoconfrontação simples (CLOT, 2010), bastante utilizado atualmente em pesquisas sobre o trabalho, mas ainda pouco usado nos estudos que envolvem a formação docente.

De acordo com Borghi (2008 et. al.), a autoconfrontação simples parte de uma filmagem realizada com o trabalhador durante a realização da sua tarefa. No caso do docente, durante a realização de sua aula. Posteriormente, o pesquisador e o trabalhador (professor) assistem juntos ao vídeo. Em seguida, o pesquisador estimula um diálogo sobre as ações e tarefas realizadas, fazendo perguntas quando achar conveniente, ou seja, conduzindo a discussão visando possibilitar “uma relação dialógica com o objeto (a atividade filmada) e com o outro” (p. 63).

Neste contexto, para geração de dados necessários para o desenvolvimento deste estudo, foram realizadas as seguintes ações:

- Conversa informal com a docente convidando-a para participar da pesquisa³;
- Visita à escola campo para explicar o objetivo do projeto à direção escolar e pedir autorização para realização da pesquisa, no dia 15 de

³ Este convite foi feito durante um encontro pedagógico da rede municipal de ensino, em Janeiro de 2014.

Julho de 2014;

- Conversas informais com a docente sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido por ela na escola⁴;
- Gravação de uma aula da docente em uma turma de 9º ano, realizada no dia 31 de julho de 2014, com duração de trinta e nove minutos e cinquenta e quatro segundos (00:39:54)⁵;
- Realização da autoconfrontação simples, com gravação em áudio, no dia 05 de Agosto de 2014, com duração de quarenta e um minutos e três segundos;
- Transcrição da autoconfrontação simples, realizada em casa, durante uma semana.

Quanto à aula gravada é válido salientar que, Maria já vinha desenvolvendo na turma um trabalho com o gênero textual crônica, conforme proposta do material da *olimpíada de língua portuguesa escrevendo para o futuro*, portanto, tal aula dá continuidade ao que vem sendo desenvolvido sobre este gênero. Nesta, a professora propõe aos alunos dá continuidade a algumas crônicas de escritores brasileiros como Rubem Braga, Luis Fernando Veríssimo e outros. Para tanto, apresenta apenas o primeiro parágrafo das crônicas para que os alunos usem a criatividade para continuar a história.

Os instrumentos utilizados para obtenção de dados deste estudo foram as gravações em vídeo, no caso da aula filmada, e em MP4, na sessão de autoconfrontação simples com a docente pesquisada (ver apêndice A).

Sobre a utilização da câmera de vídeo, Moreira e Caleffe (2008) afirmam que apesar de algumas desvantagens, como o fato de os sujeitos ficarem inibidos diante da câmera, este instrumento é muito relevante tendo em vista que o pesquisador não precisa se preocupar para fazer anotações no momento em que observa, pois terá acesso ao vídeo em outro momento. Além disso, é possível observar um maior número de pessoas ao mesmo tempo. Por exemplo, no ambiente de sala de aula é possível visualizar não apenas o docente, mas os alunos e outros elementos que permeiam este

⁴ Antes da gravação tivemos outros encontros com a docente, no falamos sobre suas impressões do ensino atualmente e sobre o planejamento da aula a ser gravada.

⁵ A aula foi gravada pela pesquisadora para poder direcionar a câmera de forma a contemplar todos os movimentos realizados pela professora na sala de aula.

contexto.

Para estes autores, tal instrumento também é relevante porque possibilita que durante a análise dos dados obtidos o sujeito possa voltar a gravação quantas vezes for necessário para a avaliação do aspecto selecionado pelo pesquisador.

Ainda sobre as gravações realizadas, é importante salientar que, para fins de análise, a gravação em MP4 da autoconfrontação simples foi transcrita conforme o modelo de transcrição de conversações apresentado por Marcuschi (2007, p. 9-13), que obedece à seguinte organização:

- Falas simultâneas: [[]];
- Sobreposição de vozes: [];
- Sobreposições localizadas: [[]];
- Pausas: (+);
- Dúvidas e suposições: (**incompreensível**) ou (**escrever o que se supõe ter ouvido**);
- Truncamentos bruscos: /;
- Ênfase ou acento forte: **MAIÚSCULA**;
- Alongamento de vogal: ::;
- Comentários do analista: (([]));
- Silabação: - - - - -;
- Repetições: **reduplicação de letra ou sílaba**;
- Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: **eh, ah, ih::**, e vários outros;
- Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: ... ou /.../.⁶

⁶ As expressões em negrito são grifos nossos para enfatizar os sinais da transcrição.

3. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA

A discussão proposta neste estudo está diretamente atrelada à necessidade de compreensão do trabalho docente, revelando as peculiaridades desta profissão e os desafios que são impostos ao professor em cada aula dada. Para tanto, durante a autoconfrontação simples realizada, a colaboradora teve a oportunidade de não apenas descrever elementos que caracterizam o seu trabalho como professora de Língua Portuguesa e que fazem parte da sua rotina em sala de aula, mas de refletir sobre sua postura neste ambiente, apontando elementos que precisam ser transformados e/ou mantidos em intervenções futuras.

Sendo assim, será analisado o processo reflexivo que, inevitavelmente, permeia todo o discurso da docente, bem como as questões que favorecem uma relação distanciada entre o trabalho prescrito, e o de fato realizado pelo professor em sala de aula. Além disso, será explorado o gênero profissional e os aspectos que caracterizam o trabalho docente e o torna distinto dos demais.

3.1 A reflexão da docente sobre o trabalho realizado

A partir da autoconfrontação simples realizada com a docente, foi possível constatar as distinções entre o trabalho prescrito, o realizado e o real, bem como alguns elementos que favorecem para que haja um distanciamento entre estes tipos de trabalho. Além disso, ficou mais explícita ainda no discurso de Maria a importância dada à filmagem realizada, a sua auto-observação e, conseqüentemente, a sua reflexão sobre o trabalho realizado

Como já foi dito anteriormente, para realizar a aula que foi gravada e a partir da qual foi feita a autoconfrontação simples, a professora planejou sua aula, baseando-se em um livro que faz parte de uma coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo para o Futuro*, cuja proposta é pensada a partir dos pressupostos de alguns estudiosos como Bronckart, Schneuwly e, principalmente, Dolz. Para tanto, planejou

levar para os alunos vários exemplos de crônicas de escritores brasileiros, apresentando apenas o início destes textos, para que os discentes escolhessem uma e usando a sua criatividade continuassem a história escolhida⁷. Assim sendo, o modo como o trabalho deveria ser realizado foi baseado por este documento norteador, exemplificando claramente o trabalho prescrito, conforme definido por Bronckart (2006). Porém, para a realização do que foi proposto neste material a professora enfrentou algumas dificuldades. Observe o exemplo 1, abaixo:

Exemplo 01:

1. **Professora:** pra você vê oh (+) pra **pra esses meninos se situarem é uma dificuldade**⁸ (+) tá vendo? (+) você chega na sala (+) **isso aí já é um ponto negativo** (+) né? (+) eles não têm esse negócio de dizer pronto (+) oh (+) vai começar a aula (+)
5. vamos logo se sentar pra assistir (+) /.../ eu acho assi::m (+) a **falta de:::: (+) de disciplina mesmo** (+) né? (+) eles não dizem assi::m (+) **pronto vai começar uma aula (+) vamos sentar pra assistir** a aula (+) **é porque não tem a maturidade ainda? (+) ou a culpa éMIinha ME::Smo (+)entedesse?**

Neste exemplo 01, Maria cita um dos elementos que interferem de forma decisiva na realização daquilo que é proposto, a dificuldade de os alunos se situarem, *a falta de disciplina mesmo* (linhas 06-07). Além disso, no seu discurso, fica evidente que este problema ocorre não apenas nesse dia, mas em outros que coincidem de a aula ser após o intervalo. Mesmo sabendo que o intervalo terminou e que, portanto, começava uma nova aula, alguns alunos não disseram *vai começar uma aula, vamos sentar pra assistir* (linhas 07-08). Assim, isso dificultou e atrasou o desenvolvimento do que foi proposto para aula, tanto é que ao ver esta situação ela afirma que *isso aí já é um ponto negativo* (linha 03).

Este exemplo ilustra que, quando de fato estas prescriçõess são postas em prática, quando a oficina proposta neste material é de fato realizada, é possível notar que as coisas não ocorrem tal como se prescreve nestes documentos, principalmente, quanto ao tempo de duração da cada oficina, que pode ser ultrapassado devido a questões como a indisciplina dos alunos.

⁷ Estas informações foram obtidas através de anotações de campo com base em diálogos realizados com a docente fora de sala de aula, nos quais ela nos mostrou o material utilizado e expôs o que pretendia desenvolver nesta intervenção a ser filmada.

⁸ Esse e outros trechos destacados ao longo da análise visam destacar as informações principais da discussão proposta.

Ainda comentando sobre esta situação Maria reflete sobre o porquê desta situação, interrogando se seria o fato de que eles *não têm a maturidade ainda?* (linha 08), ou então se ela própria seria a culpada, quando se interroga *ou a culpa é minha mesmo?*(linha 09).

Ao continuar falando deste problema no início da aula, a docente explicita sua reflexão sobre esta situação, observando o desconforto provocado por esta atitude dos alunos, conforme trecho a seguir:

Exemplo 02:

1. **Professora:** ... pronto a professora já chegou (+) olhe mesmo (+) **pra a::ula** isso assim (+) **já é u::m** (+) **um ponto negativo** (+) né? (+) entra sai (+) entra sai (+) é uma agonia (+) olha? (+) tás vendo? (+) **a pessoa tem que ficar espera:::ndo** (+)**fechar a**
5. **porta pro menino não entra:::r** ((risos)) (+) **é grave** ((risos)) **é grave** (+) **fechar a porta para vê se agente começa a a::ula** (+) outro ponto também viu? (+) olha? (+) mulhe::r (+) **indisciplina tota::l** (+) assi:m (+) não é indisciplina assim de chamar palavrão não (+) é de nã::o / (+) pronto agora acalmaram (+) mas/ (+) olha
10. aí? (+) tás vendo que **o cartaz é bem pouquinho** ((risos)) (+) /.../ olha (+)((referindo-se ao fato de que foram chegando outros alunos atrasados e entrando, atrapalhando o andamento da aula))**mulher isso é o retrato da da da escola do Brasil** né? (+) **entra a hora quequer** (+) **sai a hora que quer** (+) olha (+) e **a**
15. **professora igual a uma pateta no meio da sala** (+) olha (+) ((risos)) né grave?

No excerto acima, é notório que, além de avaliar a situação como *um ponto negativo* (linha 02), Maria critica esta situação ao observar que *a pessoa tem que ficar esperando, fechar a porta pro menino não entrar, é grave, é grave, fechar a porta pra vê se a gente começa a aula* (linhas 04-06). Neste trecho ela revela sua insatisfação diante desta *indisciplina total* (linhas 07-08), que mesmo não sendo de proferir palavrões, deixa-a entristecida pelo fato ter planejado tudo com tanto carinho e atenção, mas *o cartaz é bem pouquinho* (linha 11). Tal atitude faz com que Maria chegue ao ponto de se sentir *igual a uma pateta na sala de aula* (linha 17), pois diante da situação ela não tem o poder de fazer muita coisa.

Infelizmente, situações como essa, geram um desestímulo profissional, pois o fato de ser desrespeitado, de não ter a atenção devida por parte de alguns alunos durante aula deixa o professor angustiado e impotente, uma vez que no pensar da docente, atitudes como essa são corriqueiras no dia a dia do docente brasileiro, pois como ela mesma afirma *isso é o retrato da escola do Brasil* (linhas 15-16). É válido destacar que

esse comportamento indisciplinar é fruto de mudanças sociais, principalmente, na base familiar, que por vezes não cultiva certos valores como outrora. Mas, também é devido às mudanças políticas e educacionais que dão ao aluno cada vez mais direitos, não cobrando de forma muito incisiva os deveres, bem como exigem a permanência dos alunos na escola para que os índices de pessoas escolarizados possam subir e atender as expectativas do governo.

Preocupada com esta situação, a professora apresenta uma possível solução para esta situação, conforme ilustra trecho abaixo:

Exemplo 03:

1. **Professora:** olha:: (+) a porta não TE::m jeito (+) isso é um ponto que precisa melhorar muito nessa escola viu? (+) quem tá dentro entra quem não tá:: (+) **quem ta dentro não sai e quem ta fora não entra (+) deveria se:: (+) isso deveria ir se treinando**
5. /.../((Risos, devido ao fato que durante a dinâmica os alunos confundiam os comandos)) olha (+) tem aluno que não participa /(+ **depois eu quero esse negócio visse? (+) pra eu olhar em casa direitinho** ((Risos. Nesse momento, ela se refere ao fato de quer ter acesso a gravação para em casa
10. rever de novo a sua prática))

Para a docente a solução para esta situação problemática seria impedir que os alunos que ficam fora de sala, após ter dado o sinal que o intervalo escolar acabou, possam entrar, assim, *quem tá dentro não sai e quem tá fora não entra* (linhas 03-04). Talvez, com a repetição deste ato, ou seja, conforme fosse *se treinando* (linha 04), este hábito virasse rotina e os alunos acabassem respeitando mais este momento de retorno à sala de aula.

Nesse sentido, embora a professora notifique o fato e veja uma possível solução para tal situação, ela própria não tem a liberdade de tomar tal atitude, pois a escola normalmente segue um regimento interno, que pode até não deixar claro que procedimento fazer em uma situação desta natureza. Isso ocorre, porque, como bem afirma Machado (2009, p.80-81), em qualquer situação de trabalho realizado em uma empresa ou instituição, “o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas, que dão uma configuração inicial à sua ação, frequentemente, explicitadas em textos instrucionais ou procedimentais”. Nesse sentido, existem normas

em uma escola ou procedimentos que o docente pode até discordar, mas para o exercício da sua profissão precisa acatar.

Também nesse exemplo é possível evidenciar um aspecto que reforça a importância do método da autoconfrontação simples e, ao mesmo tempo, o torna distinto de outros procedimentos, o fato de a colaboradora ter acesso a filmagem para poder rever outras vezes a sua ação em sala de aula, demonstrado quando ela diz *depois eu quero esse negócio visse? Pra eu olhar em casa direitinho* (linhas 07-08). Desse modo, ao se auto-observar em outros momentos Maria evidenciará várias outras questões sobre sua ação, refletindo de forma direta em suas próximas intervenções.

Outro aspecto que chama a atenção de Maria é a falta de atenção ou dificuldade de compreensão de alguns alunos, exigindo que o professor repita várias vezes um mesmo comando, conforme mostra o seguinte trecho:

Exemplo 04:

1. **Professora:** /.../ (+) para você vê:: (+) **a pessoa explica no gera::l (+) aí depois tem que ser um por um (+) dizendo o que é pra fazer (+) que coisa (+) que coisa (+) /.../ uma coisa tão simples (+) e eles não são de dizer assi::m (+) é pra faze::r (+)**
5. **então eu vou fazer (+) eles ficam perguntando (+) é como (+) é como não se concenTRAssem/ (+) eu acho que eu também converso demais (+) eu não paro a boca (+) ta vendo? (+) eu tenho que dizer uma vez e fim /.../**

Nesta passagem, Maria afirma que os alunos apresentam muita dificuldade em compreender os comandos dados, fazendo com que ela explique *no geral*, e depois *um por um, dizendo o que é pra fazer* (linhas 02-03). Apesar de a professora explicar aos alunos como devem proceder *eles ficam perguntando* (linha 05), dando a entender que não compreenderam, *como se não se concentrassem* (linha 06).

Ainda neste mesmo trecho, Maria reflete sobre sua postura ao dizer *eu acho que eu também converso demais, eu não paro a boca* (linhas 06-07), reconhecendo que *deveria dizer uma vez e fim* (linha 08), para que os alunos pudessem pensar melhor sobre esta questão. Neste momento do discurso, assim como no exemplo 01, a docente se coloca como culpada pelo fato de os alunos não compreenderem, como que isso ocorre porque ela fala demais. Nesse contexto, é válido observar que as instituições escolares sobrecarregam o professor, dando-lhes múltiplas funções e uma sala com vários alunos, fazendo com que este se sinta culpado pelo fato de em alguns momentos

não ser compreendido e não conseguir atingir a aprendizagem de todos os alunos.

Como afirma Magalhães (2009), as reformas políticas educacionais propiciaram que em 1994 fosse promulgado o “Plano Decenal de Educação para Todos”. Neste cenário, é cabível refletir: Apesar de fazer vinte anos deste plano, será que as escolas estão preparadas para de fato acolher a “todos” os alunos? Até que ponto o fracasso escolar de alguns alunos é “culpa do professor”? Será que as instituições não estão transferindo para os professores a sua parcela de contribuição na não aprendizagem de determinados alunos? Realmente, essas são questões a se pensar, pois a responsável pela falta de disciplina, pela não compreensão das propostas e pela falta de aprendizagem não é apenas a professora, já que ela em alguns momentos se sente culpada, mas vários fatores interferem nesta problemática.

Ainda neste exemplo 04, em que Maria acredita que foi mal sucedida, e observa que teria *que dizer uma vez e fim* (linha 08), existe uma relação entre o trabalho realizado e o trabalho real, de acordo com as noções de Clot (2010). A ação de ter explicado aos alunos mais de uma vez está no plano do trabalho realizado, uma vez que este se refere ao que realmente foi feito em sala de aula. Já a observação desta ação que deveria ter sido feita, explicar uma única vez, traz uma visão mais ampla e diz respeito ao trabalho real, que envolve também estas ações mal sucedidas e as que poderiam ter sido realizadas.

Essa reflexão sobre o que realmente foi feito e o que poderia ter sido feito é um aspecto recorrente em diversos momentos do discurso de Maria. Para Clot (2010), o real da atividade não corresponde apenas ao que foi de fato realizado, mas também aquilo que não foi feito ou que se poderia ter feito. Nesse sentido, o que a docente fez e o que ela poderia ter feito, para o autor, fazem parte de um mesmo processo, sem que haja a preponderância de um aspecto sobre o outro. Neste sentido, é possível notar esta intercalação no excerto que segue, em que a docente reflete sobre sua atitude no momento de tirar uma dúvida do aluno:

Exemplo 05:

1. **Professora:** /.../ (+) eu não sei o que eu estava falando ali (+) que não ta dando pra escutar direito (+) mas talvez eu ter feito isso aí (+) **foi mais um dos erros** (+) porque já atrapalhou os outros (+) **o certo não era pra eu ter falado só para o menino ali**

5. **pertinho?** (+) olha? (+) aí os outros estavam fazendo já: /.../(+) eu não sei o que eu estava explicando ali não mas

Neste fragmento, Maria se reporta a uma situação pontual da aula, observando que poderia ter agido de outro modo, dando a explicação individualmente, dirigindo-se ao próprio aluno, como ela mesma indaga: *o certo não era pra eu ter falado só pra o menino ali pertinho?* (linhas 04-05). Talvez, nessa ocasião, a professora tenha explicado um pouco mais alto na intenção de ajudar outros alunos que possivelmente estivessem com a mesma dúvida. Porém, na visão dela, este ato foi mal sucedido, *foi mais um dos erros* (linha 03). Nesse sentido, tanto a ação de fato realizada, quanto à ação que poderia ter sido feita, configuram o que Clot (2010) chama de trabalho real e é justamente na consideração de todos os elementos, realizados ou não, que é possível compreender de forma mais complexa o trabalho da professora.

Outra situação que ilustra tal questão é no trecho abaixo, em que a docente discorre sobre a atenção dada a alguns alunos no momento da produção do texto, afirmando como poderia ter agido nesta ocasião:

Exemplo 06:

1. **Professora:** /.../ não sei se aí também eu tiVesse (+) procurado aquele que tava sentindo muita dificuldade (+) e tivesse chamado pra o birô (+) não sei (+) mas na hora a pessoa não atenta pra isso (+) não é?

Neste exemplo, fica nítido a noção de trabalho real através deste intercâmbio entre o que foi realizado e o que poderia ter sido feito. Porém, ilustra também a atitude reflexiva de Maria que, não só descreve como realizou suas ações, mas aponta modos de agir que poderiam ter sido feitos, quando afirma *não sei se também eu tivesse procurado aquele que tava sentindo muita dificuldade e tivesse chamado pra o birô* (linhas 01-03).

O fato é que ao tomar consciência de suas atitudes, a docente tem a oportunidade de fazer diferente em próximas intervenções. Esse olhar para si próprio, possibilitado pela autoconfrontação simples é um importante meio para que o professor perceba situações que no momento da aula ele não “atenta”, pois são tantas coisas para realizar em um espaço de tempo limitado, quarenta e cinco minutos, que algumas questões passam despercebidas.

Em outra passagem também fica explícito a noção de trabalho real proposta por Clot, no sentido de que é possível perceber que Maria faz referência a ações que efetivamente aconteceram na sala de aula e outros procedimentos que poderiam ter sido feitos, conforme mostra o fragmento seguinte:

Exemplo 07:

1. **Professora:** /.../ sabe o que é que eu vejo muito aí? (+) **a mesmice das escolas** (+) **como é que essa aula ficaria be::m melhor?** (+) se tivesse feito as cadeiras/ (+) círculo de cadeiras (+) entendesse? (+) pronto (+) porque a pessoa poderia até ter feito assim (+) um
5. que tem mais facilidade ficar naquele grupinho que tem mais dificuldade (+) mesmo que fosse uma produção individual (+) mas de qualquer forma alguma coisa eles iriam comentar (+) não era?

Nesse momento Maria observa que durante a aula realizada, ela deixou a organização da sala tal como ela encontrou, as cadeiras em fileiras. Nesse sentido, mais uma vez a docente se auto-observa e afirma que a sala de aula estava retratando *a mesmice das escolas* (linhas 02-03) e interroga *como é que essa aula ficaria melhor?* (linha 02-03). A resposta para tal indagação não é dada apenas nesse momento, mas em vários outros nos quais à medida que descreve as ações que efetivamente foram realizadas, a docente percebe os pontos negativos e positivos de sua prática, apontando ações que poderiam ter sido realizadas para facilitar a compreensão do alunado.

Durante a aula, a ação de fato realizada foi deixar os alunos em filas e cada um desenvolvendo, sozinho, a atividade proposta. Ao observar a filmagem, Maria reflete que poderia ter feito de modo diferente, ordenando as cadeiras em círculos e formando grupos para que os alunos que tem mais facilidade pudessem ajudar os que têm dificuldade. Para Clot (2010), o real da atividade envolve justamente isso, o que poderia ter sido feito e o que se pensa ser possível fazer no lugar.

Outra questão muito nítida neste exemplo é a prescrição do ensino cotidiano, que sugere esta organização da sala de aula, com as cadeiras todas enfileiradas, uma atrás da outra, distribuídas sempre do mesmo modo. Assim, ao chegar na sala as cadeiras já estão dispostas desse modo, portanto, se a professora quiser organizá-las de outra maneira demandará um certo tempo, que, somado ao que foi destinado ao controle dos alunos indisciplinados no início da aula, trará um prejuízo para à sua intervenção.

Esta perspectiva do trabalho prescrito, apontando também para uma reflexão sobre o trabalho realizado também pode ser vista no exemplo que segue:

Exemplo 08:

1. **Professora:/.../ (+) isso aí a gente tinha feito uma crônica sobre uma tempestade em São Paulo (+) mas não é muito real pra eles (+) aí eu trouxe várias (+) só que eu notei que eles escolheram mais a da bola (+) aquela da bola (+) que é**
5. **mais da realidade deles né? (+) foi muito interessante visse? (+) uns colocaram que a bola era um (+) um tipo de um celular (+)**

Neste momento, Maria se refere a uma proposta do material da olimpíada de língua portuguesa, a produção de *uma crônica sobre a tempestade em São Paulo* (linhas 01-02), sendo um exemplo de prescrição, conforme Amigues (2004). Todavia, ao realizar esta proposta, em uma aula anterior a que foi filmada, a docente percebe que esta temática *não é muito real pra eles* (linhas 02-03), então, ao refletir sobre o trabalho realizado, trouxe outros exemplos para que os alunos tivessem a liberdade de escolha. Nesse sentido, percebeu que *eles escolheram mais a da bola (...) que é mais da realidade deles* (linhas 03-04). Tal exemplo contempla perfeitamente tanto o trabalho prescrito, a proposta do material da olimpíada, quanto o trabalho realizado, a realização da proposta.

Ainda nessa situação a docente observa que o fato de trazer temáticas do cotidiano dos discentes, resultou em algo muito interessante, tanto é que *uns colocaram que a bola era um tipo de um celular* (linha 06). Assim, é possível inferir que as propostas apontadas nos manuais de ensino dificilmente serão trabalhadas tal como é prescrito, pois algumas adaptações sempre se fazem necessárias, como nesse caso, que houve um redirecionamento quanto a temática.

Nesse contexto, por ser a escola um espaço de socialização e construção da identidade dos alunos, Machado (2009) afirma que estes devem ter sempre a sua liberdade resguardada ao longo do processo educativo, exigindo do docente a criação de ambientes favoráveis para as transformações esperadas. Todavia, embora tenha havido um engajamento por parte da professora, pode ser que estas não ocorram, uma vez que o aluno poderia não querer entrar nestes espaços, poderia recusar-se a participar de algo ou desenvolver alguma atividade sugerida.

Isso é notório no excerto abaixo em que a docente fala sobre um aluno que durante a aula se recusa a entrar nesse processo e desenvolver a atividade proposta, bem como, atrapalha outros que querem participar:

Exemplo 09:

1. **Professora:** / e esse menino dá muito trabalho (+) porque ele quer chama::r a atenção toda hora (+) em TODas as aulas (+) TODas (+) hoje mesmo a gente tava fazendo a oração no início (+) ele chegou (+) ele viu que a
5. **gente tava fazendo a oração (+) e ele deu uma batida TÃO grande na porta que todo mundo se espantou (+) e teve que::/ (+) ele tem problemas dentro de casa (+) os pais são sepaRARados (+) e ele é revoltado (+) então ele desconta onde ele tá:: /**

Durante a autoconfrontação, Maria observava o comportamento do aluno durante a aula filmada e afirmou que *esse menino dá muito trabalho* (linha 01) e se comportava desse modo sempre, não apenas no dia da filmagem, pois segundo ela *ele quer chamar a atenção toda hora, em todas as aulas* (linhas 02-03). Para evidenciar este comportamento e a recusa do aluno de se integrar nas ações educativas promovidas, a professora cita uma prática comum na escola, que é a oração realizada no início da primeira aula e que nesse dia o aluno atrapalhou este momento: *ele viu que a gente tava fazendo a oração e ele deu uma batida tão grande na porta que todo mundo se espantou*⁹ (linhas 04-06).

Isso mostra que, como na escola o professor está lidando com seres humanos e não com objetos passíveis, situações dessa natureza são comuns acontecer, porque os alunos refletem na escola aspectos construídos na sua vida social e familiar. Como Maria mesma afirma, este aluno *tem problemas em casa, os pais são separados* (linhas 07-08) e isso justifica o descaso do aluno com a educação.

Diferentemente deste aluno, outros quando não se recusam a desenvolver a atividade, não se envolvem como deveriam, expondo suas dificuldades para que a docente possa tentar solucioná-las, conforme pode ser visto no fragmento abaixo:

Exemplo 10:

⁹ Este fato ocorreu no dia da gravação da autoconfrontação e não na aula que foi filmada para tal proposta.

1. **Professora:** ali os da frente assim oh ninGUÉM me chamou (+) só um menino lá na frente (+) ou seja (+) ou os outros **não estavam fazendo por não querer tentar** (+) assim (+) eles estavam todos tentando (+) eu vi (+) mas ou **não continuaram ou**
5. **não quiseram mostrar (+) se tava bo::m** (+) né? (+) o que era que::/ (+) mostrar (+) dizer as dificuldades
Professora: e eu não sei também **que critérios de avaliação a gente poderia ver numa aula assim** (+) era olhar o que? (+) se tinha (+) entendesse? (+) uma sequência (+) por exemplo (+) era
10. olhar a organização da sala? (+) oLHAR o material? (+) olhar a aceitabilidade daquilo que (+) ou seja a **aceitação daquilo que foi proposto?** (+) eu não se::i como você queria que eu analisasse a aula (+) que eu tô vendo num todo né?

Nesse momento, Maria observa que nem todos os alunos se integraram no desenvolvimento da proposta, pois *os da frente assim oh ninguém chamou* (linhas 01-02), apenas um dos alunos. Nesse sentido, justifica que alguns não a chamaram ou porque *não estavam fazendo por não querer tentar* (linha 03), ou então *não continuaram ou não quiseram mostrar se tava bom* (linhas 04-05). Por se tratar de seres ativos é esperado que alguns alunos possam não se envolver ou oferecer qualquer tipo de resistência, como já foi mostrado, fazendo com que o trabalho docente seja sempre passível de surpresas (TARDIF, 2002 apud ALVES, 2010).

Ainda no discurso de Maria neste exemplo é nítida a sua preocupação com o que a pesquisadora esperava que fosse considerado durante a visualização da aula, *que critérios de avaliação a gente poderia ver numa aula assim* (linhas 07-08). Nesse sentido, cita alguns aspectos que poderiam ser avaliados sobre a sua intervenção, como *a aceitação daquilo que é proposto* (linhas 11-12). Ao sinalizar para esta questão, a docente reafirma a sua preocupação com o seu alunado, a necessidade de se observar se as propostas sugeridas estão sendo bem aceitas ou não.

Ao longo desta discussão proposta nesta primeira categoria de análise, algo que é muito recorrente é a referencia a indisciplina por parte dos alunos, bem como o olhar crítico/reflexivo de Maria acerca de vários momentos de sua aula. Para corroborar com este pensamento, veja o exemplo a seguir:

Exemplo 11:

1. **Professora:** essa turma é BOA (+) eu sei que tem só uns três que **realMENTe** (+) eles não querem fazer (+) e **então o professor teria que que alcanÇAR** esses três (+) mas **aí::** (+) eu sinceramente (+) me sinto totalmente impotente (+) ou

5. **impotente ou porque é ruim sair da zona de conforto né?** ((risos)) (+) sair da zona de conforto é dizer pronto (+) aGora eu vou ter que fazer alguma coisa (+) aí pronto (+) já mexe com o juízo da gente (+)eu vou ter que arrumar uma solução pra esses meninos (+) aí já dá um um nó (+)
10. **Professora:** ((certo tempo depois)) realmente assim (+) eu /(+)
me deu vontade assim que fosse uma aula explicativa (+) ou uma coisa assim (+) pra eu ver (+) entendesse? (+) eu **eu vou mandar os meninos dar esta sugestão para a diretora (+) pra ela gravar as aulas de surpresa** (+) assim (+) as minhas (+)
15. porque pode os outros professores não querer (+) não é?

Neste exemplo, Maria faz inicialmente uma avaliação quanto à turma, afirmando que *essa turma é boa* (linha 01), porém, existe aqueles que não querem participar, como ela mesma diz, *têm só uns três que realmente não querem fazer* (linhas 01-02). Ao observar que estes alunos não se envolvem, aponta que *o professor teria que alcançar estes três* (linhas 02-03). Nesse sentido, seria necessário criar espaços favoráveis para a integração destes alunos nesse processo educativo. Todavia, a educadora se sente *totalmente impotente* (linha 04) diante desta problemática, afirmando, inclusive, que isso pode ser decorrente do fato de que *é ruim sair da zona de conforto* (linha 05). O fato de ter que preocupar-se para achar uma solução para que os alunos se engajem mais gera, às vezes, um desconforto que impede que algumas medidas sejam acatadas.

Entretanto, ainda neste fragmento, é possível constatar que mesmo sendo ruim sair da zona de conforto, ela se submete a tal, observando que gostaria que a aula gravada *fosse uma aula explicativa* (linha 11) para que ela pudesse ver o seu agir em outros momentos. Além disso, reforça essa sua disponibilidade ao afirmar que vai *mandar os meninos dar esta sugestão à diretora pra ela gravar as aulas de surpresa* (linhas 13-14). Essa aceitação ao método e, mais que isso, essa inquietação para com a sua prática possibilita que a partir de então Maria possa percorrer outros caminhos para alcançar àqueles que ainda estão “perdidos”, precisando ser “resgatados”.

Como é possível perceber, o trabalho docente, assim como outros, evidencia pelo menos três níveis de trabalho: o trabalho prescrito, o trabalho realizado (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2009) e o trabalho real (CLOT, 2010). O primeiro nível ficou explícito, principalmente, na prescrição dada sobre a organização da sala de aula e sobre a proposta de trabalho com o gênero textual crônica, a partir do material da olimpíada de língua portuguesa.

O trabalho realizado, por sua vez, corresponde às ações que acontecem no momento da realização da aula, que, por ser dinâmica, interativa, fez com algumas situações funcionassem como obstáculos para a realização de certas propostas. Assim, por mais que a professora tenha planejada a realização do que iria fazer, houve, e sempre haverá algo que implicará neste distanciamento entre o que é prescrito e o que é realizado de fato, como, por exemplo, a indisciplina por parte de alguns, a dificuldade em realizar a atividade por parte de outros.

Além disso, a professora se depara com situações como as descritas acima em que a entrada dos alunos na volta do intervalo atrapalha o início da aula, a indisciplina e a falta de interesse de alguns exigem ainda mais da docente que precisa está chamando a atenção destes alunos. Tudo isso em quarenta e cinco minutos, equivalente a uma aula do ensino fundamental II.

Já o trabalho real foi evidenciado em alguns momentos em que Maria tanto se reporta as situações que efetivamente ocorreram em sua aula, por exemplo, ter dado uma explicação em voz alta para um aluno, enquanto os outros produziam, quanto àquelas que poderiam ter sido feitas, ter explicado individualmente para não atrapalhar os demais (CLOT, 2010).

Além destes três tipos de trabalho, ficou evidente também que o discurso da docente foi marcado pela reflexão em torno do trabalho realizado, possibilitando a melhoria de futuras intervenções através dessa auto-observação.

É possível notar que na autoconfrontação simples também ficou nítido, no discurso da docente, a referência ao gênero profissional e aos elementos que caracterizam esta profissão e a particularizam diante de tantas outras existentes, conforme poderá ser observado no tópico seguinte.

3.2 A natureza do trabalho docente e o gênero profissional

Ao longo do processo de geração de dados, ficou evidente a relevância de três elementos constitutivos do trabalho educativo, apontados por Schneuwly (2002, apud MACHADO, 2009), baseado nos pressupostos de Vigotski (1978): existe um agente, o *professor*, que visa à transformação dos modos de pensar, agir e falar de outro agente, o

aluno, utilizando para tanto *diversas ferramentas*. Nesse sentido, como o espaço escolar é totalmente interativo e dinâmico, não é possível que a ação do docente seja mecânica, tal como a ação de outro trabalhador sobre um objeto físico.

Foi pensando nesta realidade que Alves (2010) observa que o trabalho docente tem algumas particularidades e, por causa disso, questiona até que ponto seria possível estabelecer uma analogia entre o trabalho do professor e o de outro trabalhador do setor industrial. Nesse sentido, apresenta algumas perspectivas de autores que se preocupam para que conceitos da análise do trabalho operário não sejam transpostos mecanicamente para o trabalho docente, desconsiderando os aspectos que os tornam distintos, como o fato de que na escola o professor não lida com uma “mercadoria”, mas com um ser humano que é dotado de sentimentos, desejos, valores, modos de ser. É justamente pelo fato de não serem meros produtos e terem a sua subjetividade que alguns alunos participam, outros não, uns simpatizam com uma metodologia, outros não, alguns enfrentam problemas em casa e descontam sua revolta na escola, como é o caso do aluno já citado, e outros não.

Outra questão que acentua esta distinção entre estes dois tipos de trabalhadores é o fato de que o trabalho docente é imaterial, pois está voltado à produção de ideias e a construção de conhecimentos (SAVIANI, 1997 – apud ALVES, 2010). No caso analisado, por exemplo, a docente estava preocupada em desenvolver o conhecimento dos alunos a respeito da leitura e escrita do gênero crônica, estimulando-os através de exemplos do seu cotidiano, conforme evidencia o trecho abaixo:

Exemplo 12:

1. **Professora:** /.../ (+) isso aí a gente tinha feito uma crônica sobre uma tempestade em São Paulo (+) mas **não é muito real pra eles** (+) aí eu trouxe várias (+) só que eu notei que eles escolheram mais a da bola (+) aquela da bola (+)
5. que **é mais da realidade deles** né? (+) foi muito interessante visse? (+) uns colocaram que a bola era um (+) um tipo de um celular (+) a bola/ ((risos)) /.../

Neste exemplo, é possível perceber que Maria faz alusão ao fato de que anteriormente tinha realizado uma proposta de produção do gênero sobre uma tempestade em São Paulo, porém, como *não é muito real pra eles* (linhas 02-03), ela preferiu trazer outros exemplos, dentre estas uma intitulada “A bola”, que foi a mais

escolhida porque *é mais da realidade deles* (linha 05). Como a professora leciona língua portuguesa e a preocupação maior está em formar alunos que dominem a leitura e a escrita para saber atuar de forma crítica na sociedade em que estão inseridos, é importante esta preocupação em trazer exemplos que fazem parte da realidade do educando, para que este possa familiarizar-se melhor com o que está sendo exposto.

Neste contexto, observando o que é produzido pelo professor e por um trabalhador industrial, nota-se que este pode produzir um produto que, dependendo da sua finalidade, será consumido e depois descartado, já aquele precisa do seu consumidor (o aluno) durante a realização da sua atividade (a aula) e nesta o que é produzido pelo professor é ao mesmo tempo consumido pelo aluno, conforme observa Alves (2010). Assim, à medida que Maria sugere a atividade (produção de texto) aqueles que querem imediatamente começam a “consumir” o que foi proposto e a aprendizagem resultante deste processo, os conhecimentos adquiridos perdurarão na vida do aluno, diferente de qualquer outro produto que se usa e joga fora.

Outra particularidade do trabalho docente diz respeito ao “o papel do educando no processo de produção pedagógica”, pois sem este não haveria ensino (PARO, 2005 apud ALVES, 2010). Esta característica diferencia ainda mais o trabalho docente, pois na produção material é possível imaginar-se um consumidor para o produto sem que este faça parte do processo. Entretanto na escola é impossível pensar-se em algo voltado para ação docente sem envolver o aluno, pois este é simultaneamente objeto do trabalho docente e sujeito agente/ participante de todo o processo.

Isso é notório em todos os exemplos analisados até então que mostram o aluno sendo foco de todas as observações da docente, seja quanto à disciplina, quanto à execução do que foi proposto ou quanto ao seu desempenho e participação durante a aula. Além disso, mesmo não sendo o momento de execução aula, o aluno ainda continua ocupando o seu papel de destaque, tendo em vista que tudo que é preparado, tudo que é prescrito pelos materiais de ensino, todos os projetos desenvolvidos têm como foco a aprendizagem do aluno.

Dada a sua importância no processo educativo, a professora faz algumas adaptações durante a aula para garantir o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, conforme pode ser observado a seguir:

Exemplo 13:

1. **Professora:** ((Ao olhar-se fazendo a chamada de classe)) eu não lembro como eu fiz a chamada (+) (+) mas **num momento desses (+) é só pra eu ir olhando pra o aluno e ir colocando a presença (+) já pra não tirar a concentração deles /.../**

Na ocasião, Maria fala sobre um momento característico no trabalho do professor que a realização da chamada de classe. Normalmente, esta é feita chamando o nome dos alunos, um a um, para ver quem está presente ou não na sala de aula. Todavia, como os alunos estavam produzindo um texto e, portanto, precisavam de silêncio para se concentrar a professora afirma que *num momento desses é só pra eu ir olhando pra o aluno e ir colocando a presença, já pra não tirar a concentração deles* (linhas 03-05). Essa mudança de comportamento em benefício do aluno deixa evidente que Maria tem consciência da importância desse agente no processo educativo.

Outro aspecto defendido por Paro (2005 apud ALVES, 2010) se refere ao “conceito de produto da educação escolar”, tendo em vista que a aula não é um produto oferecido ao aluno pela escola, pois para que este aprenda o que está sendo desenvolvido em uma aula é necessário considerar uma série de fatores, como os que já foram mencionados anteriormente e vários outros. Além disso, o papel da escola não resume ao ensino e aprendizagem dentro de uma sala de aula, pois favorece a mobilização de conhecimentos, valores e atitudes que ultrapassam os limites da escola, promovendo mudanças na vida desses sujeitos. Assim sendo, para o autor, a educação é algo inacabado, tendo em vista que esta só se efetiva se o aluno sair modificado por este processo.

No caso analisado, por exemplo, é evidente que os conhecimentos adquiridos na aula sobre leitura e escrita serão utilizados no dia a dia daqueles que realmente participaram da aula, pois ao se deparar com uma crônica em um jornal eles saberão na apenas ler este texto, mas saber qual a sua finalidade e, caso queiram produzir uma crônica, saberão como fazê-la com base nos conhecimentos escolares. Neste contexto, só sairão “educados” aqueles alunos que permitiram ser transformados pelas propostas apresentadas, ou seja, aqueles que se habilitaram a desenvolver esta e outras atividades propostas, levando os conhecimentos adquiridos sobre leitura e escrita para a sua vida diária, corroborando com a ideia de Paro (2005 apud ALVES, 2010) de que o que é produzido na escola será “consumido” não somente na escola, mas muito mais fora dela.

Ainda falando sobre o trabalho docente Paro (2005 apud ALVES, 2010) fala sobre a “natureza do saber envolvido no processo educativo escolar”, defendendo que o saber é muito mais do que um instrumento pedagógico é, essencialmente, a matéria-prima no exercício da atividade docente. Por exemplo, para ser um professor de língua portuguesa é essencial o saber sobre a nossa língua e sobre os processos que possibilitam a sua aprendizagem. No caso da professora em questão, seria impossível, ou ao menos incoerente, preparar e executar esta aula que foi filmada sem os conhecimentos sobre o gênero textual crônica, sobre o processo de produção textual, que envolve a reescrita do texto, já citada em exemplo anterior, e vários outros saberes que são imprescindíveis para o exercício da profissão.

Na análise da autoconfrontação simples, outro elemento que chama atenção e que é importante para caracterizar e traçar um perfil desse profissional é o fato de a docente fazer referência, em alguns momentos, a maneiras de agir durante a aula e a procedimentos que são típicos do dia a dia do docente, que para Clot (2010) diz respeito à noção de gênero profissional.

Uma das ações muito frequentes no dia a dia de sala de aula, por exemplo, é fazer a “chamada de classe”, conforme é possível observar a seguir:

Exemplo 14:

1. **Professora:** ((Ao continuar vendo-se fazendo a chamada)) **essa chamada eu acho::: (+) o “o” mesmo das aulas (+) porque::: (+) numa aula dessa não (+) mas no gera::l (+) a gente::: perde tempo da aula fazendo uma chamada (+)**
5. eu acho que::: (+) eu acho **a coisa mais atrasada do MUNdo na na escola é a chaMAda (+) eu acho que::: já deveriam ter inventado outro outro processo aí (+) pra constar que o aluno tá na escola (+) /.../**
Professora: /.../ e a forma mais ágil (+) **é se fazer a chamada por**
10. **número né? (+) um (+) dois (+) eu não gosto de chamar por números (+) porque eu acho que as pessoas não são números (+) elas tem um nome e o nome da gente é uma coisa mais bonita que tem (+) não é?**

Neste excerto em que Maria se refere a um momento recorrente durante a aula, que é o registro de frequência dos alunos no diário ela faz uma reflexão, avaliando este procedimento de forma negativa, evidente quando ela afirma *essa chamada eu acho o “o” mesmo das aulas* (linha 02). Como justificativa para este pensamento está o fato de que, muitas vezes, *se perde tempo da aula fazendo a chamada* (linha 04). Assim, na

visão da docente, esse procedimento é *a coisa mais atrasada do mundo na escola* (linhas 06-07).

Essa situação ilustra perfeitamente o que Clot (2010) observa sobre o gênero profissional, que para ele diz respeito a esses modos de agir que foram estabilizados durante algum tempo nesse meio profissional. Assim, apesar de achar a realização da chamada de classe algo atrasado, a docente a faz porque é algo característico deste meio profissional e revela um modo de pensar e agir que ao longo do tempo foi e ainda é considerado algo constante na prática docente. Além disso, como observa o autor, o gênero também pode ser considerado como uma obrigação a ser cumprida para fazer valer as nossas intenções na relação com o outro. Esta prescrição, imposta pelo governo, controla a frequência dos alunos em sala de aula e, em algumas vezes, serve até para controlar os benefícios sociais que são oferecidos às pessoas das camadas populares, como é o caso do bolsa família. Por causa disso, muitos destes adolescentes ficam neste ambiente mesmo não se identificando, para atender aos pré-requisitos do programa.

Neste contexto, mesmo não podendo abolir este procedimento de suas aulas, alguns fazem certas adaptações conforme foi mostrado no exemplo acima. Neste Maria cita que uma das adaptações que são feitas para dar mais agilidade ao momento da chamada é *se fazer a chamada por número* (linhas 09-10). Mas, refletindo sobre esta atitude, a docente afirma que também acha esta estratégia inadequada, porque *as pessoas não são números* (linha 11). Nesse sentido, como ela mesma afirma, no exemplo anterior a este, o ideal seria que já tivesse sido inventado outro meio para se observar se o aluno está frequentando a escola. Assim, o tempo destinado ao cumprimento desta prescrição serviria para estar mais próxima dos alunos, tirando suas dúvidas, orientando-os ao longo da aula.

Diante desta situação, é relevante destacar que o pensar da docente é coerente no sentido de que as mudanças sociais exigem transformações não apenas no papel do professor, mas também nos elementos que são constitutivos da ação docente, como é o caso do diário de classe, prescrição imposta e que precisa ser cumprida na escola. Esse pensamento corrobora com a visão de Clot (2010) de que, assim como os gêneros textuais, o gênero profissional também pode sofrer algumas adaptações ao longo do tempo, dependendo das necessidades sociais ou, nesse caso, do corpo docente.

Na autoconfrontação simples, também foi possível notar que a docente menciona outra característica do gênero profissional, o fato de que como a aula não é um processo mecânico em que o professor fala e o aluno balança a cabeça, o professor deve sempre está atento a esta dinamicidade do ambiente de sala de aula, que exige uma postura mais ativa em todos os sentidos, como pode ser observado na fala abaixo:

Exemplo 15:

1. **Professora:** mas a realidade é essa (+) **a pessoa não senta na AULA** (+) não é só numa aula dessa (+) mesmo eles estando produzindo (+) tá vendo? (+) **tem que está oh (+) eLÉtrica (+) o tempo todo (+) o tempo todo**

No exemplo acima, quando a docente fala que *a pessoa não senta na aula* (linhas 01-02), revela um aspecto muito peculiar do ambiente de sala de aula, a dinamicidade. No decorrer de uma aula, principalmente, no ensino fundamental II, é corriqueiro haver um aluno chamando, outro pedindo para ir ao banheiro, outro chegando atrasado, outro tirando a concentração dos colegas, o que exige que a professora esteja *elétrica o tempo todo* (linha 04). Assim, é possível concluir que por ser um espaço dinâmico, a sala de aula exige sempre um olhar mais atento por parte da professora.

Outro momento comum na escola é o da troca de aula, que se configura também como uma ação típica do gênero profissional, porém é mais específica para um determinado grupo de professores, principalmente, os que atuam no ensino fundamental II, já que o fundamental I e o infantil não utilizam este procedimento. Para ilustrar esta questão, veja como a docente observa este momento do seu trabalho:

Exemplo 16:

1. **Professora:** /.../ já **tá trocando de aula** (+) aí tá vendo? (+) **já começa o alvoroço na escola** ((risos)) (+) que alguém que tiver assistindo pode até pensar que é na sala ((o barulho)) (+) mas não é na sala é lá fora (+)

Nesse momento, Maria observa que *tá trocando de aula* (linha 01) e que um aspecto recorrente nesse momento é uma inquietação por parte dos alunos de todas as salas. Nesse sentido, a professora observa que *já começa o alvoroço na escola* (linha

02) e o barulho feito fora da sala de aula é tão grande que dar a entender que é dentro da mesma.

Estes aspectos citados até então, presentes na autoconfrontação simples, serviram para a compreensão do trabalho desenvolvido por Maria, possibilitando inferir sobre determinadas características que singularizam o trabalho do professor diante do de outros trabalhadores. Mas, o que é importante ressaltar é que durante todo o seu discurso, a reflexão foi um aspecto recorrente, conforme pode ser notado em exemplos anteriores e no excerto que segue, no qual a docente lança a possibilidade de levar o vídeo da aula para os alunos analisarem o seu trabalho e darem sugestões:

Exemplo 17:

1. **Professora:** assim para eu analiSAR (+) e até levar pra sala pra eles (+) e dizer (+) **“o que é que poderia melhorar nessa aula?”** (+) né? (+) **“Como vocês acham que poderia ser diferente?”** (+) **“como vocês teriam se sentido mais a vontade (+) se sentido bem (+) não sei (+) “teria sido mais FÁCil” (+) pra realizar o que foi pedido? (+) não é?**

Neste exemplo, é notório que Maria percebe a importância da reflexão e auto-observação do seu trabalho com vistas à transformação e melhoria de sua prática. Tanto é que a docente pensa na possibilidade de levar o vídeo para os alunos para que estes possam responder algumas indagações: *o que poderia melhorar nessa aula?* (linhas 02-03); *Como vocês acham que poderia ser diferente?* (linhas 03-04); *Como vocês teriam se sentido mais a vontade, se sentido bem?* (linhas 04-05). Assim, esse diálogo entre professor/aluno propiciaria mudanças significativas no trabalho desenvolvido.

Para finalizar esta análise, é necessário reafirmar que este método da autoconfrontação simples, desenvolvido por Clot, é bastante relevante, não apenas para a compreensão dos elementos constituintes do trabalho docente, mas para propiciar a este uma transformação no modo de realizar o seu trabalho. Isto porque, a reflexão está presente em todos os momentos do processo, pois a ação de auto-observar-se já pressupõe a autorreflexão. O pensamento seguinte de Maria ilustra claramente a relevância da utilização deste método nos estudos sobre o trabalho do professor:

Exemplo 18:

1. **Professora:** ((ao encerrar a gravação)) eh (+) **é bom a pessoa se VER atuando** (+) mas é o tipo da coisa assim (+) **é (+) é uma**

oportunidade da pessoa melhorar (+) né? (+) e até tenTAR (+)
porque só olhar e:: (+) não é? /.../

Nesse trecho, ao encerrar a observação do seu próprio trabalho, Maria afirma o quanto *é bom a pessoa se ver atuando* (linhas 01-02) e que este processo *é uma oportunidade da pessoa melhorar* (linha 03), pois como ela mesma destaca, de nada adianta apenas olhar, o importante mesmo é levar esta transformação para a sala de aula, mantendo o que foi positivo e modificando o que foi negativo.

A análise proposta possibilita inferir que o método da autoconfrontação simples dá à professora colaboradora uma oportunidade ímpar de se auto-observar, de descrever suas ações no contexto de sala de aula para apreensão dos aspectos característicos do seu trabalho, principalmente, de refletir sobre sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que estudos recentes apontam que o contexto educacional e, principalmente, o trabalho do professor, configuram-se como uma área complexa e repleta de significados, as considerações apresentadas neste estudo visam estimular o debate sobre estas questões, bem como acentuar diversos aspectos que caracterizam o trabalho docente. Neste sentido, foi possível perceber que a autoconfrontação simples é um importante método para a compreensão do contexto de sala de aula e, mais especificamente, do trabalho desenvolvido pelo professor, por exemplo, quando a docente fala de procedimentos burocráticos como o preenchimento do diário de classe, da necessidade de explicar várias vezes uma mesma proposta, ou os problemas enfrentados como a indisciplina, revelando suas singularidades e estimulando a melhoria das práticas através da autorreflexão.

Assim, diante do que foi exposto, é possível constatar que o contexto analisado revela a incidência dos três níveis de trabalho (o prescrito, o realizado e o real) e que alguns aspectos, tais como a indisciplina e a falta de interesse, interferem para demarcar ainda mais o distanciamento existente entre eles.

O trabalho prescrito ficou nítido ao se observar que a ação docente foi orientada pela proposta didática do material da olimpíada de língua portuguesa. Além disso, no discurso da docente também é explicitada uma prescrição recorrente no ensino, o modo de disposição das cadeiras na sala, sempre em filas, um aluno atrás do outro.

Já o trabalho realizado foi alvo de constantes reflexões da docente uma vez que se refere às ações que de fato foram caracterizadas no contexto de sala de aula. Na oportunidade, várias situações foram descritas e ao mesmo tempo avaliadas pela docente que quando possível interrompia a sua própria descrição para observar os pontos negativos e positivos das suas ações.

Quanto à noção de trabalho real, também pode ser compreendida tendo em vista que na autoconfrontação simples a docente fazia menção às ações realmente realizadas, bem como as que poderiam ter sido feitas, apontando-as como soluções para determinados momentos considerados pela professora como negativos.

Além disso, mais do que perceber a incidência destes três níveis de trabalho, foi possível constatar que alguns elementos, como a indisciplina, interferem para que haja um distanciamento entre estes tipos de trabalho, principalmente, entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Nesse sentido, foi observado que algumas das implicações que acentuam esta distância é a indisciplina do alunado, a rejeição em realizar a atividade proposta, a falta de interesse para o que está sendo trabalhado na aula, a recusa em mostrar o que está sendo produzido ao professor, ou ainda a resistência em realizar procedimentos apontados pelos textos prescritivos, como é o caso da reescrita do texto.

Outro aspecto também evidente na análise foi a compreensão de alguns aspectos que singularizam o trabalho do professor, tornando-o distinto do de outros tipos de trabalhadores. A esse respeito é possível inferir que uma das principais características apresentadas como distintiva desses dois trabalhadores é o fato de que o docente trabalho docente é imaterial, ao passo que o do trabalhador industrial é material. Esse trabalha com as noções de “mercadoria” e de “produto”, impossíveis de ser transpostas para a realidade de sala de aula, pois o aluno não é uma mercadoria, mas um ser humano dotado de crenças, valores, sentimentos que não desprezados nem apagados no contexto de sala de aula.

Outro elemento que particulariza o trabalho docente é o fato de que para que este ocorra é necessário uma tríada, formada pelo professor, o aluno e o saber e, se um desses elementos foi subtraído do processo, o trabalho desenvolvido pelo professor perde a sua razão de ser. Assim sendo, na realidade analisada, são igualmente importantes a professora, seus alunos e os conhecimentos mobilizados durante a aula.

Na análise apresentada, também ficou evidente que o gênero profissional tanto serve para orientar e facilitar o trabalho do professor, quanto para possibilitar a compreensão das ações que são possíveis ou não em um dado contexto profissional. Nesse sentido, algumas questões foram mencionadas como, por exemplo, o preenchimento do diário de classe e a troca de aula. Quanto à chamada de classe, a docente observou que é um procedimento retrógrado que ainda se mantém nas escolas, mas que poderia já ter sido substituído por algo mais atualizado, visando otimizar o tempo de sala de aula que já extremamente curto.

Por fim, e não menos importante, foi possível constatar que o método da autoconfrontação simples favorece a prática da reflexão, uma vez que esta se fez constante em diversos momentos em que a docente não apenas descreveu as ações realizadas, mas também refletiu se as mesmas foram coerentes ou não, sugerindo ações que poderiam ter sido feitas para que aula tivesse sido ainda melhor. Este olhar, voltado para si mesmo, favoreceu a compreensão da professora sobre o seu próprio trabalho e ainda lançou uma perspectiva voltada para a transformação de práticas futuras, pois a própria docente afirma que este momento de auto-observação, de se ver atuando, é uma grande oportunidade para a pessoa melhorar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Wanderson Ferreira: O trabalho docente (re)visitado. In.: _____ **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 37-74.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 36-53.
- BORGHI, C. I. et AL. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In.: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 53-70.
- BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In.: _____ **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.
- CLOT, Yves. Gêneros profissionais e estilos de ação. In.: _____ **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. p. 117-151.
- CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, 2003, v.16, n. 2. p. 221-236.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores. In.: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 31-72.
- DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa. In.: _____ **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009. p. 145-159.
- DIEHL, Astor Antônio. Metodologia, método e técnicas de pesquisa. In.: _____ **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004. p. 47-85.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.p. 95-128.
- FAITA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 57-80.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In.: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel, 2004, p. 273-296.

MACHADO, Ana Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: Primeiro olhar. In.: CRIATÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a. p. 79-99.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In.: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e Educação: O Ensino e Aprendizagem de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b. p. 17-42.

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

SILVA, Cláudia O.; BARROS, Maria E.; LOUZADA, Ana Paula F. Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, P. F. e SIBOLI, L.A. (orgs) **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 188-207.

APÊNDICE

APÊNDICE A – A transcrição da autoconfrontação simples.....	64
---	----

APÊNDICE A: Transcrição da autoconfrontação simples

Pesquisadora: eu vou ligar aqui:: (+) vai está passando a sua aula e quando você quiser que pare (+) você pare

((Como a aula da docente era após o intervalo, comecei a gravação no momento em que os alunos estavam entrando para assistir a aula.))

Professora: + meni::na:: (+) MEni::na (+) tudo isso antes de eu chegar (+) né? ((risos))

Pesquisadora: é::

Professora: ... eles tão impacientes

Professora : pra você vê oh (+) pra pra esses meninos se situarem é uma dificuldade (+) tá vendo? (+) você chega na sala (+) isso aí já é um ponto negativo (+) né? (+) eles não têm esse negócio de dizer pronto (+) oh (+) vai começar a aula (+) vamos logo se sentar pra assistir (+) eles não tem e::ssa (+) vamos dá um stop pra eu comentar isso aí? (+) eu acho assi::m (+) a falta de::: (+) de disciplina mesmo (+) né? (+) eles não assi::m (+) pronto vai começar uma aula (+) vamos sentar pra assistir a aula (+) é por que não tem a maturidade ainda? (+) ou a culpa é MInha ME:::Smo (+) entedesse?

Pesquisadora: sim

Professora: ... pronto a professora já chegou (+) olhe mesmo (+) pra a:::ula isso assim (+) já é u:::m (+) um ponto negativo (+) né? (+) entra sai (+) entra sai (+) é uma agonia (+) olha? (+) tás vendo? (+) a pessoa tem que ficar espera:::ndo (+) fechar a porta pro menino não entra:::r ((risos)) (+) é grave ((risos)) é grave (+) fechar a porta pra vê se agente começa a a:::ula (+) outro ponto também viu? (+) olha? (+) mulhe:::r (+) indisciplina tota:::l (+) assi::m (+) não é indisciplina assim de chamar palavrão não (+) é de nã:::o / (+) pronto agora acalmaram (+) mas/ (+) olha aí? (+) tás vendo que o cartaz é bem pouquinho ((risos)) (+) isso é eu falando sobre a dinâ:::mica né? (+) que eu ia faze:::r (+) olha (+)((referindo-se ao fato de que foram chegando outros alunos atrasados e entrando, atrapalhando o andamento da aula))mulher isso é o retrato da da da escola do Brasil né? (+) entra a hora que quer (+) sai a hora que quer (+) olha (+) e a professora igual a uma pateta no meio da sala (+) olha (+) ((risos)) né grave?

Pesquisadora: é:: é desse jeito

Professora: olha:: (+) a porta não TE:::m jeito (+) isso é um ponto que precisa melhorar muito nessa escola viu? (+) quem tá dentro entra quem não tá::: (+) quem ta dentro não sai e quem ta fora não entra (+) deveria se::: (+) isso deveria ir se treinando a::: /(+)((Risos, devido ao fato que durante a dinâmica os alunos confundiam os comandos)) olha (+) tem aluno que não participa /(+ depois eu quero esse negócio visse? (+) pra eu olhar em casa direitinho ((Risos. Nesse momento, ela se refere ao fato de quer ter acesso a gravação para em casa rever de novo a sua prática))

Pesquisadora: tá certo

(...)

Professora: (+) eu tenho vontade de grava:::r (+) minha aula grava:::r (+) pra eu assistir em casa (+) agora que eu gravando eh eh (+) tinha tinha que ser assi:::m (+) de surpresa

(+) uma pessoa gravando sem você SABER que tá sendo gravada (+) aí:: a pessoa analisa o trabalho mesmo

Pesquisadora: eh

Professora: (+) porque querendo ou não você:: (+) o tom de voz você mu::da (+) assim (+) você modifica (+) não tem co::mo fica::r como você fica (+) DANdo lição de moral no povo ((risos)) (+) vocês vão ficar como (+) desse jeito (+) não sei o quê:: (+) entendesse? (+) eu fico (irritada com essas coisas) (+) tinha que ser assi::m (+) de surpresa (+) entendeu? (+) não sei (+) tipo assim (+) o diretor falasse (+) hoje você vai gravar tal aula né? (+) agora assi::m (+) tinha que ser uma pessoa de confiANça (+) que a professora não saiba (+) aí depois você vai passar a gravação para ela analisar (+) num dava certo? (+) esclarecer que aula era né? (+) não é interessante? (+) a pessoa / (+) porque por mais que:: / (+) isso aí a gente tinha feito uma crônica sobre uma tempestade em São Paulo (+) mas não é muito real pra eles (+) aí eu trouxe várias (+) só que eu notei que eles escolheram mais a da bola (+) aquela da bola (+) que é mais da realidade deles né? (+) foi muito interessante visse? (+) uns colocaram que a bola era um (+) um tipo de um celular (+) a bola/ ((risos)) (+) mas a maioria (+) tem (+) assim tem interesse (+) NEssa turma (+) você vê que eles tentam fazer né? / (+) eu sei que:: (+) o número de alunos dessa turma é bom (+) não é uma sala superlotada (+) apesar de que::: nesse dia tinha faltAado (+) alguns né? (+) mas não é assim muito imprensado né? (+) que dificulte o trabalho (+)

Pesquisador: se::i

Professora: ((Risos ao se observar indo de cadeira em cadeira, conferindo se os meninos estão fazendo)) já fico olhando se tá fazendo mesmo (+) porque tem o aluno que enrola né? (+)

Pesquisadora: é verdade

Professora: / e esse menino dá muito trabalho (+) porque ele quer chama::r a atenção toda hora (+) em TODas as aulas (+) TODas (+) hoje mesmo a gente tava fazendo a oração no início (+) ele chegou (+) ele viu que a gente tava fazendo a oração (+) e ele deu uma batida TÃO grande na porta que todo mundo se espantou (+) e teve que:: / (+) ele tem problemas dentro de casa (+) os pais são sepaRARados (+) e ele é revoltado (+) então ele desconta onde ele tá:: / (+) para você vê::: (+) a pessoa explica no gera::l (+) aí depois tem que ser um por um (+) dizendo o que é pra fazer (+) que coisa (+) que coisa (+)

Pesquisadora: uma coisa simples?

Professora: sim mulhe::r (+) uma coisa tão simples (+) e eles não são de dizer assi::m (+) é pra faze::r (+) então eu vou fazer (+) eles ficam perguntando (+) é como (+) é como não se concenTRASsem / (+) eu acho que eu também converso demais (+) eu não paro a boca (+) tá vendo? (+) eu tenho que dizer uma vez e fim (+) deixa os alunos penSAR aGOra (+) eu acho que é o mal das professoras de português né? ((risos)) (+)

Pesquisadora: eh ((risos))

Professora: ((Começa a olhar os alunos produzindo)) toda produção têm que ter um silêncio absoluto (+) e às vezes o ambiente não proporciona esse (+) esse:: né?(+) esse momento de concentração (+) aí é que o trabalho dificulta mesmo (+) pra eles (+)

Professora: ((Ao olhar-se fazendo a chamada de classe)) eu não lembro como eu fiz a chamada(+)(+) mas num momento desses (+) é só pra eu ir olhando pra o aluno e ir colocando a presença (+) já pra não tirar a concentração deles (+) não lembro (+) e não tá dando pra ouvir direito (+)

Pesquisadora: você fez desse jeito mesmo (+) por isso que não dá pra ouvir

Professora: foi?

Pesquisadora: foi

Professora: aqui eles estão produzindo mesmo viu?

Pesquisadora: tão

Professora: o silêncio reino::u ((risos))

Pesquisadora: foi

Professora: ((Ao continuar vendo-se fazendo a chamada)) essa chamada eu acho::: (+) o “o” mesmo das aulas (+) porque::: (+) numa aula dessa não (+) mas no gera::l (+) a gente::: perde tempo da aula fazendo uma chamada (+) eu acho que::: (+) eu acho a coisa mais atrasada do MUNdo na na escola é a chaMAda (+) eu acho que::: já deveriam ter inventado outro outro processo aí (+) pra constar que o aluno tá na escola (+) num caso desse não (+) que o normal é::: se faz uma atividade e depois faz né? (+) a chamada (+) enquanto eles estão produzindo (+) MAS (+) a gente sabe que quando eles estão fazendo eles precisam da gente né? (+)

Pesquisadora: eh

Professora: quando eles tão produzindo eles precisam (+) então (+) entã:::o (+) a gente tem que tá sempre assim (+) a disposição (+) as vezes o aluno chama (+) quer mostrar a tarefa e a gente diz “deixe eu terminar de fazer a chamada” (+) aí a gente já dá u::m / (+) entendeu?

Pesquisadora: entendi

Professora: aí a gente diz (+) “ vá sentar” (+) “agora não” (+) “perai” (+) “deixe eu terminar a chamada” (+) “a gente não pode nem terminar uma chamada nessa sala”.

Pesquisadora: sei (+) até por que é exigido né?

Professora: é::: entendesse? (+) e a forma mais ágil (+) é se fazer a chamada por número né? (+) um (+) dois (+) eu não gosto de chamar por números (+) porque eu acho que as pessoas não são números (+) elas tem um nome e o nome da gente é uma coisa mais bonita que tem (+) não é?

Pesquisadora: eh

Professora: você ser chamado fulano (+) “João” (+) aí (+) número do::is (+) número três (+) sei lá::: ((risos)) (+) parece coisa de::: (+) de presidiário ((risos)) (+) / a gente vê que os alunos que são interessados eles chamam (+) assi::m os que são mais (+) que já tem uma certa facilidade e tem vonTAdE (+) já tem uns que::: (+) que não chamam a pessoa (+) NÃO mostram o que tão fazendo (+) e a gente va:::i (+) vai relevando (+) não mostram (+) não não tem interesse (+) aí outros vão chamando (+) aí vai (+) vai preenchendo o tempo da gente (+) e vai ficando desse jeito (+) o que é também um ponto negativo (+) por que assim (+) que é que era pra chamar? (+) aqueles que têm dificuldade (+) não é isso? (+) pra vê se desenrolam (+) os que já sabem (+) pronto (+) no final a gente ia olhar já pronta (+) a produção (+) mas pode vê que a maioria aí não chama (+) e é porque a maioria aí eu fui passando e perguntando (+) “você escolheu qual tema “ (+) “Você escolheu qual começo?” (+) né verdade?

Pesquisadora: eh

Professora: ((referindo-se a si mesma)) e é mais abusada ((risos)) (+) miseriCÓRdia ((risos)) (+) estou séria demais ((risos))(+) / sabe o que é que eu vejo muito aí? (+) a mesmice das escolas (+) como é que essa aula ficaria be:::m melhor? (+) se tivesse feito as cadeiras/ (+) círculo de cadeiras (+) entendesse? (+) pronto (+) porque a pessoa poderia até ter feito assim (+) um que tem mais facilidade ficar naquele grupinho que tem mais dificuldade (+) mesmo que fosse uma produção individual (+) mas de qualquer forma alguma coisa eles iriam comentar (+) não era?

Pesquisadora: era

Professora: aí teria ficado uma aula bem melhor (+) aí ta aquela mesmice (+) cadeiras enfileiradas (+) um atrás do outro (+) cada um faz do jeito que::: (+) entendesse?

Pesquisadora: entendi

Professora: não tem aquele moMENto (+) e:::h (+) mas a gente só vê::: (+) só sabe disso olhando (+) não é?

Pesquisadora: eh

Professora: aí quando termina a aula vem dez pra gente olhar as crônicas (+) aí não tem como ((risos)) (+) não é verdade?

Pesquisadora: eh

Professora: ((Ao ver-se folheando o livro da olimpíada de língua portuguesa)) aí eu tava olhando a crônica se::: (+) elas tinham no livrinho do manual do professor tinha as crônicas originais (+) as que eu trouxe o começo (+) para eu para eu passar pra eles no outro dia (+) mas aí não tinha mesmo (+) aí eu tirei da internet e trouxe e cada um apresentou as que fizeram (+) aí depois eu li a crônica original (+) / não sei se aí também eu tiVEsse (+) procurado aquele que tava sentindo muita dificuldade (+) e

tivesse chamado pra o birô (+) não sei (+) mas na hora a pessoa não atenta pra isso (+) não é?

Pesquisadora: eh

Professora: a gente teria que ver assim (+) e depois ir anotando (+) o que poderia melhorar nessa minha aula? (+) entendesse?

Pesquisadora: entendi

Professora: então eu pegar aqueles que não tão nem começando (+) e dizer “Oh, venha aqui no birô pra eu lhe ajudar” (+) não é verdade?

Pesquisadora: eh

Professora: porque eu fiquei muito tempo aí só::: (+) né? (+) olhava uma coisa (+) olhava outra (+) chega:::va (+) mas aí era um momento disso (+)/ eu vejo também assim (+) falta vontade (+) eles querem terminar as coisas rapidinho (+) sem ser o melhor que podem fazer (+) e se a gente pedir pra reescreve:::r melhorando (+) aí é que o negócio fica feio mesmo (+) porque não:: (+) só reescreve aquele que tem facilidade mesmo (+) porque reescreve com prazer (+) entendeu?

Pesquisadora: certo

Professora: (+) mas tão produzindo (+) mas tão produzindo::: (+) e isso é positivo demais (+) não é?

Pesquisadora: eh

Professora: ((Certo tempo depois)) tás vendo tá sendo os mesmos ali (+) olha (+) que foi aqueles que no começo foram mostrando (+) tas vendo? (+) tá sendo os mesmos (+) tas vendo? (+)

Pesquisadora: Sei

Professora: (+) eu acho que eu que eu(+), eu tava falando ali não tava?

Pesquisadora: tava

Professora: então já já / (+) eu não sei o que eu estava falando ali (+) que não ta dando pra escutar direito (+) mas talvez eu ter feito isso aí (+) foi mais um dos erros (+) porque já atrapalhou os outros (+) o certo não era pra eu ter falado só para o menino ali pertinho? (+) olha? (+) aí os outros estavam fazendo já:: (+) eu não sei o que eu estava explicando ali não mas

Pesquisadora: era sobre aquela questão de que na crônica deve ter um elemento surpresa

Professora: certo

Professora: essa turma é BOA (+) eu sei que tem só uns três que realMENTe (+) eles não querem fazer (+) e então o professor teria que que alcanÇAR esses três (+) mas aí:: (+) eu sinceramente (+) me sinto totalmente impotente (+) ou impotente ou porque é ruim sair da zona de conforto né? ((risos)) (+) sair da zona de conforto é dizer pronto (+) aGOra eu vou ter que fazer alguma coisa (+) aí pronto (+) já mexe com o juízo da gente (+)eu vou ter que arrumar uma solução pra esses meninos (+) aí já dá um um nó (+)

Pesquisadora: sei

Professora: mas a realidade é essa (+) a pessoa não senta na AUla (+) não é só numa aula dessa (+) mesmo eles estando produzindo (+) tá vendo? (+) tem que está oh (+) eLÉtrica (+) o tempo todo (+) o tempo todo

Pesquisadora: sei

Professora: ((certo tempo depois)) realmente assim (+) eu /(+) me deu vontade assim que fosse uma aula explicativa (+) ou uma coisa assim (+) pra eu ver (+) entendesse? (+) eu eu vou mandar os meninos dar esta sugestão para a diretora (+) pra ela gravar as aulas de surpresa (+) assim (+) as minhas (+) porque pode os outros professores não querer (+) não é?

Pesquisadora: eh

Professora: assim para eu analiSAR (+) e até levar pra sala pra eles (+) e dizer (+) “o que é que poderia melhorar nessa aula?” (+) né? (+) “Como vocês acham que poderia ser diferente?” (+) “como vocês teriam se sentido mais a vontade (+) se sentido bem (+) não sei (+) “teria sido mais FÁcil” (+) pra realizar o que foi pedido? (+) não é?

Pesquisadora: eh

Professora: (+) olhe uma minoria me chamou (+) pra mostrar o que tava produzindo (+) uma MIInoria (+) você viu não foi?

Pesquisadora: foi

Professora: ali os da frente assim oh ninGUÉM me chamou (+) só um menino lá na frente (+) ou seja (+) ou os outros não estavam fazendo por não querer tentar (+) assim (+) eles estavam todos tentando (+) eu vi (+) mas ou não continuaram ou não quiseram mostrar (+) se tava bo::m (+) né? (+) o que era que:: /(+) mostrar (+) dizer as dificuldades

Professora: e eu não sei também que critérios de avaliação a gente poderia ver numa aula assim (+) era olhar o que? (+) se tinha (+) entendesse? (+) uma sequência (+) por exemplo (+) era olhar a organização da sala? (+) oLHAR o material? (+) olhar a aceitabilidade daquilo que (+) ou seja a aceitação daquilo que foi proposto? (+) eu não se::i como você queria que eu analisasse a aula (+)que eu tô vendo num todo né?

Pesquisadora: não não professora (+) é isso mesmo (+) é o que você vê da sua prática (+) é você vê a sua aula e::: falar (+) se sentir a vontade para discorrer sobre ela

Professora: certo (+) ((tempo depois)) pronto (+) já tá trocando de aula (+) aí tá vendo? (+) já começa o alvoroço na escola ((risos)) (+) que alguém que tiver assistindo pode até pensar que é na sala ((o barulho)) (+) mas não é na sala é lá fora (+)

Pesquisadora: eu sei

Professora: ((ao encerrar a gravação)) eh (+) é bom a pessoa se VER atuando (+) mas é o tipo da coisa assim (+) é (+) é uma oportunidade da pessoa melhorar (+) né? (+) e até tenTAR (+) porque só olhar e:: (+) não é? (+) achei interessante (+) eu achei bacana demais visse Dani ((risos)) (+) achei muito bom (+) assim (+) e é tipo da coisa (+) assim (+) se fosse na surpresa seria mais interessante ainda (+) né? (+) que ia viver na realidade (+) né?

Pesquisadora: sei

Professora: mas se é produção é assim mesmo (+) é silêncio (+) é produzindo (+) a turma é boa

Pesquisadora: certo

ANEXO

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	72
---	----

ANEXO A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a) Josénilda Cavalcante de Oliveira, esta pesquisa, intitulada *DO TRABALHO PRESCRITO AO TRABALHO REAL: um olhar sobre o gênero profissional e a autorreflexão docente* está sendo desenvolvida por DANIELE TAVARES FIGUEIRA, aluna do Curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Ms. Tatiana Fernandes Sant'ana.

Os objetivos do estudo são: Compreender o trabalho desenvolvido pela docente em sala de aula, ressaltando a importância da reflexão para o melhoramento da sua prática; Observar a atitude reflexiva da docente durante a autoconfrontação simples; Perceber a recorrência dos tipos de trabalho (prescrito, realizado e real), bem o distanciamento entre ambos; Analisar as características do gênero profissional, ressaltadas no discurso da professora; Na fala da docente, compreender os aspectos que caracterizam o seu trabalho.

A finalidade deste trabalho é compreender o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, bem contribuir para a melhoria do ensino, através da auto-observação das ações realizadas, que propicia um processo complexo de reflexão.

Solicitamos a sua colaboração para permitir a filmagem de suas aulas e para participar de sessões de autoconfrontação simples, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos na área da educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

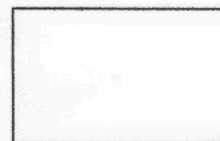
O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Josénilda Cavalcante de Oliveira

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)
Espaço para impressão dactiloscópica



Pélio Figueira Guedes
Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: danieletfigueira@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) 8398313563

Endereço (Setor de Trabalho): Rua Abelardo Pereira dos Santos, 184, Centro Monteiro/PB

Telefone: 83 33511521

Escola Municipal de Ensino Fundamental II Profª Maria do Socorro Aragão Liberal

Atenciosamente,

Danielle Tavares Figueira

Assinatura do Pesquisador Responsável