

O TRABALHO DOCENTE COM A LEITURA EM UMA ENTREVISTA DE AUTONCONFRONTAÇÃO SIMPLES: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO E FORMAÇÃO DO AGIR DO PROFESSOR

Sandra Memari TRAVA³²

Luzia BUENO³³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da metodologia da autoconfrontação simples, em intervenções nas situações de trabalho do dia a dia dos profissionais da educação, visando à formação profissional dos mesmos. A autoconfrontação simples é uma metodologia desenvolvida pela Clínica da Atividade (CLOT, 2010), consiste em analisar a atividade de trabalho dos próprios trabalhadores, confrontando-a às sequências de imagens em que eles mesmos aparecem trabalhando. Esse método tem por objetivo principal fazer da atividade vivida o objeto de uma outra experiência, ou atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre a mesma e ressignificá-la (CLOT, 2010). Também trazemos como pressupostos teóricos a abordagem do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), Bronckart (1999, 2006); Machado (2004); Bueno (2007, 2011), juntamente aos aportes teóricos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). A coleta de dados foi realizada em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino Paulista, tendo como sujeito de pesquisa uma professora alfabetizadora voluntária. Os dados foram coletados por meio de videogravação das aulas e posteriormente a realização da entrevista de autoconfrontação simples. Alguns resultados nos permitem enfatizar a complexidade do trabalho docente e a necessidade do professor em responder as várias demandas que a profissão de professor impõe com práticas de leitura na escola. Acreditamos que essa metodologia possa contribuir nas diversas áreas da educação, linguística, sociologia e psicologia bem como para a formação dos profissionais da educação do Ensino Fundamental I.

PALAVRAS-CHAVE: Autoconfrontação simples; formação de professor; trabalho docente.

32 Universidade São Francisco (USF)

33 Universidade São Francisco (USF)

Introdução

Neste artigo objetivamos refletir sobre a importância da metodologia da autoconfrontação simples em intervenções nas situações de trabalho do dia a dia dos profissionais da educação, procuramos depreender os aspectos tematizados sobre o trabalho com a leitura, especificamente, de uma professora que leciona nos anos iniciais, Ciclo I, do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de São José dos campos, SP.

Vale lembrar que este trabalho é parte da tese de doutorado intitulada: O trabalho docente de uma professora: práticas de leitura em foco (TRAVA, 2015) e que os objetivos mais amplos fazem parte de um estudo maior realizado pelo grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) cujas pesquisas têm por objetivo colaborar com o desenvolvimento do quadro teórico metodológico do interacionismo sociodiscursivo, buscando compreender as relações entre linguagem e trabalho, e, especificamente, linguagem e trabalho educacional (MACHADO, 2009). Está relacionado também às vertentes de estudos do grupo ALTER-AGE/ USP, coordenado pelas professoras Eliane Lousada e Luzia Bueno e ALTER/USF coordenado pela professora Luzia Bueno da Universidade São Francisco, do qual também faço parte.

Refletir sobre o trabalho docente é, antes de tudo, perceber a sua complexidade, pois o mesmo não se restringe apenas ao que o professor realiza em sala de aula, mas também ao que poderia ser realizado e não foi concretizado na sala e em outros ambientes.

Vemos que a temática do trabalho docente vem se modificando ao longo da história e nos trabalhos de pesquisadores que se empenham nesse campo. Essa mudança ocorre em virtude das várias transformações nos sistemas de produção, que incluem a substituição do trabalho material e físico pelo imaterial ou de prestação de serviço.

Logo, estamos diante de uma nova organização e divisão do trabalho escolar. A profissão docente está em “mutação”, e o trabalho do professor está “negligenciado”, a docência tornou-se um trabalho mais extenuante e mais difícil (TARDIF E LESSARD, 2011).

Tardif e Lessard (2011) afirmam que a diferença entre o trabalho realizado por um trabalhador da indústria e o trabalho docente está na importância do objeto de trabalho (os alunos), isso significa que esse objeto é portador de indeterminações, uma

vez que cada indivíduo apresenta singularidades. O professor não pode agir senão levando em conta as diferenças individuais. “Mesmo trabalhando com coletividades os professores não podem tratar os indivíduos que compõem essas coletividades como elementos de uma série homogênea de objetos” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 257).

Concordamos com Machado (2007) que toma como base alguns conceitos dos ergonomistas de que “o trabalho do professor é um enigma”, “dado que não temos conceitos já prontos e definidos, mas sim, conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas” (MACHADO, 2007, p. 91).

Machado (2007) apresenta algumas características da atividade do trabalho do professor: é uma atividade situada; é pessoal e sempre única, mas ao mesmo tempo impessoal, no sentido de que não se desenvolve totalmente livre; é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo; é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; é interacional, “pois a interação é da natureza multidimensional e de mão-dupla”; é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito); é conflituosa, “pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições, etc.” (MACHADO, 2007, p. 92) e “pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades* do trabalhador” (IBID, p. 91); também é transpessoal, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “*métier*”.

Com base nas características citadas, a autora apresenta os elementos básicos do trabalho do professor. Assim,

o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio

social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93)

A autora considera que para que o professor realize de forma plena o trabalho para si mesmo, precisa: reelaborar constantemente as prescrições; escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento; apropriar-se de instrumentos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando considerar úteis e necessários para seu agir; selecionar instrumentos adequados a cada situação; servir-se de modelos do agir sócio historicamente construídos por seu coletivo; encontrar soluções para conflitos dos mais diversos. (MACHADO, 2007)

Acreditamos também que os conceitos da Clínica da atividade são importantes no sentido de buscar compreender as subjetividades nas relações pessoais e coletivas dos trabalhadores, pois a ação transformadora deve se consolidar pela ação dos próprios coletivos de trabalho (CLOT, 2010).

A autoconfrontação já vem sendo utilizada por muitos pesquisadores. Grupos vinculados à psicologia do Trabalho, especificamente à Clínica da Atividade, têm se empenhado na análise do trabalho, procurando intervir em situações de atividade no próprio cotidiano do professor. Yves Clot, professor de Psicologia que leciona Psicologia do Trabalho no *Conservatoire National des Arts et Métier* (CNAM), onde dirige a equipe de “Clínica da Atividade” do Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação (*Laboratoire de Psychologie Du Travail et de l' Action*), tem pautado suas reflexões nas contribuições da Psicologia Sócio-histórica de Vigotski, Leontiev e Luria, bem como nos estudos linguísticos de Bakhtin em torno análise do discurso, com o objetivo de compreender o processo das relações entre a psicopatologia do trabalho e clínica da atividade, ou seja, as relações entre a atividade e subjetividade presentes no contexto do ‘ofício’ do trabalhador.

Assim, para atingir os objetivos deste artigo apresentaremos a seguir: os pressupostos teóricos de autores das Ciências humanas em geral, mais especificamente, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Clínica da Atividade e Ergonomia da atividade. Os procedimentos metodológicos; os resultados obtidos, e, por fim, algumas considerações finais.

Pressupostos teóricos

Para compreendermos melhor o trabalho do docente, apoiamo-nos em um quadro teórico que toma as obras de Vigotski como referência: o Interacionismo Sociodiscursivo a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade assumem as mesmas preocupações em relação à linguagem e ao desenvolvimento humano.

Compartilhamos de modo geral do quadro metodológico do ISD, que inspira um conjunto de princípios gerais, sendo um deles a questão do desenvolvimento humano e tendo a linguagem como ponto fundamental (BRONCKART, 2008).

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de acordo com Bronckart (2008), funda-se no interacionismo social, é uma corrente das Ciências Humanas que se insere dentro de um quadro epistemológico de diversas correntes da Filosofia e das Ciências Humanas e/ou Sociais. Essa corrente teve origem a partir das pesquisas de Vigotiski (1930/2003) e se fundamenta, sobretudo, nas obras de Spinoza, Marx e Hegel e apresenta princípios que buscam explicar o funcionamento e desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999; 2012).

Ao assumir os princípios do ISD, visamos à compreensão do desenvolvimento do ser humano numa perspectiva sócio-histórica-cultural, considerando as ações humanas como resultados de um processo histórico de socialização (BRONCKART 1999; 2012). Neste processo de socialização, a linguagem assume papel central uma vez que é, por meio dos textos, que ocorre, segundo Bronckart (2006), a morfogênese do agir humano. É nos textos que o ser humano avalia e tem suas ações avaliadas, contribuindo para a elaboração de modelos de agir.

A fim de compreender melhor o processo de produção de textos, Bronckart (1999) propôs um modelo de análise que contempla o contexto de produção e a arquitetura textual composta por um folhado textual que contempla 3 níveis: infraestrutura textual (plano geral do conteúdo temático, tipos de discursos e sequências), mecanismos de textualização (coesão verbal, nominal e conexão) e mecanismos enunciativos (modalização e vozes).

A análise dos textos em situação de trabalho pode ser um meio de contribuir para o desenvolvimento do trabalhador e do seu coletivo. Comungamos da tese de que é preciso propiciar ao trabalhador meios para recuperar o seu poder de agir, conforme Clot (2010) descreve nos trabalhos da Clínica da Atividade, e de que a linguagem pode

permitir isso, dada a sua importância na constituição humana (BRONCKART, 1999; 2012).

Clot (2010) apresenta o sujeito como o núcleo de contradições vitais à procura de significação e, para compreender a atividade realizada e o real da atividade, é preciso compreender que as exigências da atividade devem-se confrontar com os conflitos vividos pelo trabalhador. As atividades “recalcadas formam resíduos incontroláveis” (CLOT, 2010, p. 103). E ainda, “[a] atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas e impedidas - até mesmo, as contra-atividades – devem ser incluídas na análise” (CLOT, 2010, p. 104).

Buscamos também fundamentação na ergonomia da atividade, centrada na análise da atividade humana em situação de trabalho com foco global do trabalhador, não apenas no que dele temos de observável, mas em toda a sua dimensionalidade, que envolve o funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social (FERREIRA, 2000), ou seja, o trabalho intelectual passou a ser considerado, não como produtor de bens materiais, mas como objeto legítimo de estudo.

A Ergonomia e a Clínica da atividade nos proporcionam aportes teóricos que visam observar o agir do trabalhador *in loco*, nas diversas situações de trabalho. Esses conceitos têm contribuído na ampliação do conceito de *real da atividade*, e tem avançado nos estudos da Ergonomia da Atividade no que se refere ao conceito de trabalho. Desse modo, nos auxiliam em nossa pesquisa permitindo observar e analisar os segmentos temáticos que emergiram a partir da entrevista de autoconfrontação simples.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender os temas vistos como relevantes por uma professora das séries iniciais sobre o seu trabalho com a leitura; essa compreensão poderá nos fornecer indícios de pontos a serem mais considerados seja na formação de professores, seja no aprimoramento das condições de trabalho docente.

A professora trabalha em uma Unidade Escolar (UE) que pertence à Rede Pública Estadual de Ensino e está localizada, na cidade de São José dos Campos, SP. Possui um espaço com boas instalações e atende alunos desde a 1ª série do Ensino

Fundamental até o Ensino Médio, compondo um total de 1.700 alunos, distribuídos nos períodos da manhã, tarde e noite.

É uma escola bem conceituada no Vale do Paraíba, pois tem uma proposta voltada para a qualidade de ensino e se destaca nas avaliações de leitura e matemática do SARESP, ENEM e demais avaliações realizadas pelo Governo do Estado de São Paulo.

A professora sujeito da pesquisa leciona na Rede Estadual de Ensino há mais de 20 anos, nas séries iniciais, do 1º ao 5º ano, é muito estudiosa e afirma acreditar na educação como uma atividade essencial à sociedade. Está sempre buscando se aprimorar participando de cursos de formação continuada como: *Letra e Vida, Ler e Escrever*, dentre outros. Tem compromisso com seus alunos, é dedicada, e, seu trabalho vai além sala de aula, uma vez que busca trazer materiais de leitura relacionados ao conteúdo que está trabalhando com os alunos.

As gravações em vídeo foram realizadas no ano de 2011, as aulas foram filmadas pela própria pesquisadora no período da tarde, nos dias 20/10/2011 e 21/10/2011, nas turmas de 2ª série, vale lembrar que estava se implantando a nomenclatura de anos, do 1º ano ao 5º ano, porém, esta turma continuava como 2ª série, o que equivaleria ao terceiro ano. Essas filmagens seriam utilizadas posteriormente para a realização da entrevista de autoconfrontação simples.

Sabemos que essa metodologia vem sendo muito utilizada em pesquisas com intervenções nas situações de trabalho do dia a dia das pessoas. Esse método consiste em analisar a atividade trabalho dos próprios trabalhadores, confrontando-a às sequências de imagens em que eles mesmos aparecem trabalhando. O objetivo principal é fazer da atividade vivida o objeto de uma outra experiência, ou atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre a mesma e ressignificá-la (CLOT, 2010).

Ao colocar em prática a metodologia da autoconfrontação simples, o pesquisador deve estar atento para criar condições favoráveis ao *desenvolvimento discursivo*, pois, as escolhas discursivas desempenham papel importante pelos participantes nesse processo: “[...] o pesquisador e seus parceiros estão convencidos de que eles participam de um trabalho sobre eles mesmos, de uma transformação contínua de suas posturas de atores” (CLOT, 2010, p. 137).

A autoconfrontação que utiliza a imagem como suporte das observações pode ser dividida em quatro fases: constituição do grupo de análise, autoconfrontação

simples, autoconfrontação cruzada e extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional (SOUZA e SILVA, 2004).

Em nossas análises, optamos por seguir o modelo de autoconfrontação simples, que “propõe um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro” (CLOT, 2010, p. 253).

A autoconfrontação simples tem por finalidade

levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade. Em outras palavras, ele os convida a descrever o mais precisamente possível os gestos e as operações observáveis na gravação em vídeo até que se manifestem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida seja flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica.[...] o sujeito desfaz e refaz os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito ou, ainda, o que seria a refazer (CLOT, 2010. p. 240).

Nessa nova metodologia, os pesquisadores passam a ter um olhar mais atento para “[o] que não está feito, o que se pretendia fazer, o que deveria ser feito, o que teria sido possível fazer, o que deve ser refeito e mesmo o que se faz sem querer fazer, é acolhido na análise da atividade esclarecendo seus conflitos” (CLOT, 2010, p. 149).

Resultados das análises

Em nossas análises, verificamos que a professora abordou os seguintes temas:

1. A organização de sentar em pares para um ajudar o outro na aprendizagem pontuação, leitura;
2. O uso do livro e o gasto com Xerox;
3. O aluno não se concentra na leitura;
4. As práticas de leitura e as prescrições;
5. Trabalha a leitura fazendo perguntas para ver se os alunos estão prestando atenção;
6. A mudança da prática da professora no trabalho com a leitura;
7. Pontos positivos: os alunos prestam atenção na aula e gostam de levar livro para ler em casa;
8. Leitura do texto a hora do banho para a aluna nova.

Mostraremos abaixo a análise de três segmentos temáticos que emergiram a partir da entrevista de autoconfrontação simples, em que a professora, juntamente, com a pesquisadora assiste as cenas de suas aulas e tece comentários a respeito.

1º Tema: As práticas de leitura e as prescrições seguidas

Nesse momento, a professora continua assistindo à cena da aula de leitura e a pesquisadora questiona sobre a questão dos documentos oficiais que tratam da leitura oral.

218.PP: e os documentos que falam disso? dessa leitura oral?

219.P: como assim?

220.PP: PCN... você segue? por exemplo o ler e escrever... ele fala alguma coisa nesse

221.sentido ou não?

222.P: não a gente não tem assim tempo mais pra gente ler e falar... vamos fazer assim 2

23.assim assado... eu já com a minha pratica eu faço do meu jeito... que nem eu te

224.falei a gente não para pra ler alguma coisa em grupo junto estudar e depois falar

225.vamos fazer assim

226.PP: nem no HTPC?

227.P: não.

228.PP: pensei que vocês fizessem.

229. P: de leitura não.

230. PP: mas esse ano vocês trabalharam o ler e escrever não trabalharam?

231. P: todo ano... e ai a gente lê fábula... lê sobre fábula... uma que a gente nem tem o

232. livro nem respondido nem nada... então a gente lê e tem o guia do professor e a

233. gente faz conforme as comandas do ler.. a gente segue as comandas

234. PP: nesse caso está seguindo a comanda?

235. P: seguindo a comanda?

236. PP: você está seguindo a comanda do ler e escrever?

237. P: então tem lá... objetivo ... a leitura oral depois fazer a interpretação tudo de

238. acordo com o ler cada atividade é uma

239. PP: então essa atividade que você está fazendo aqui é de acordo com o ler e

240.escrever?

241. P: é

242. PP: esta seguindo essa prescrição?

243. P: sim... que é a da fábula

244. PP: *e que outros que você faz?*
245. P: *ah tirando o ler... a gente tem projetos... que a gente faz o projeto e tem a*
246. *comanda e tirando esse daí... nós temos a comanda de planejamento então no*
247. *mínimo são três tipos de norte que a gente tem.*
248. PP: *três prescrições?*
249. P: *um é o plano semestral... depois a gente paralelo a isso a gente trabalha o ler que*
250. *é um projeto... e paralelo a isso... tem o projeto da escola que a gente faz no*
251. *semestre também..*
252. PP: *e vocês tem que dar conta de tudo isso?*
253. (33:43) P: *tudo isso... no caso aqui esse daí era a fábula... nosso plano que é o livro*
254. *didático... livro pra seguir todo o conteúdo que é texto interpretação de texto*
255. *ortografia gramática produção... e depois a gente tem sempre um projeto entre o*
256. *primeiro semestre e o segundo... que se eu não estiver enganada... esse aí era o do*
257. *fundo do mar ... animais marinhos...*
258. PP: *são três prescrições que regem esse trabalho de vocês e você acha que você dá*
259. *conta de tudo isso?*
260. P: *é bem corrido... mas a gente acaba sempre terminando tudo*
261. PP: *o trabalho gira em torno disso o tempo todo?*
262. P: *sim... exatamente... o tempo todo só vai mudar depois os projetos né? no*
263. *segundo semestre é outro mas vai continuar assim desse jeito e agora ainda tem o*
264. *EMAI... acrescentando isso aqui... ainda tem o EMAI de matemática... se eu não*

Ao ser questionada pela pesquisadora se ela segue algum documento que trata sobre a leitura oral, num primeiro momento, a professora diz que não segue, que realiza as atividades de acordo com a sua experiência “*eu já com a minha prática eu faço do meu jeito..*”. No entanto, no desenvolvimento da entrevista, notamos pelas respostas dadas, que a professora ao trabalhar com o gênero fábula tem por base as prescrições do guia e as comandas do *Ler e Escrever*, paralelo a isso tem os projetos que a escola impõe. Nesse caso específico, a professora estava trabalhando o Projeto “O fundo do mar”; aparece também o planejamento realizado no início de ano; os planos de aula, e além do mais, a professora faz referência a um novo projeto que é o *EMAI*. “Geralmente

ausentes das análises sobre a ação do professor, as prescrições desempenham, no entanto, um papel decisivo no ponto de vista da atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42).

Vemos que as prescrições são constitutivas da atividade da professora, pois ela trabalha o gênero fábula que é indicado na comanda do “Projeto Ler e escrever” e afirma ter que seguir pelo menos três prescrições.

Ao ser questionada pela pesquisadora se com “todas” essas prescrições ela consegue realizar as propostas, a professora afirma que “*sim é bem corrido... mas a gente acaba sempre terminando tudo.*”.

Percebemos que a professora estabelece para si a necessidade de dar conta de todo o conteúdo proposto. Mas até que ponto as prescrições corroboram para o ensino aprendizagem dos alunos? Será que a professora ao ficar preocupada em dar conta de todo o conteúdo, consegue visualizar o seu trabalho realizado, o real do trabalho e o que poderia ser realizado? Até que ponto essa sobrecarga de obrigações não causa um estresse no profissional da educação?

Para Amigues:

o esgotamento do professor também está ligado à especificidade de sua atividade de professor: o professor é ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. [...] O projeto que o professor tenta realizar situa-se além da realização particular de uma ação, mesmo que cada ação ponha de novo em jogo esse projeto conscientemente ou não. Esse ponto de vista permite ressituar as relações ensino e aprendizagem (AMIGUES, 2004, p. 49).

Outra questão presente nesse segmento é a falta que a professora sente em relação ao coletivo de trabalho. Ao ser questionada pela pesquisadora se nem no momento do ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) elas trocam informações sobre o trabalho, a professora responde que “*não pelo menos de leitura não*”. Vemos que a mesma necessita de um momento coletivo para expor suas angústias e experiências, o que, segundo ela, não lhe é proporcionado pela instituição escolar. De acordo com Clot (2010), o coletivo de trabalho deve se tornar meio para o desenvolvimento de cada um e não empecilho de crescimento “[...] a função do trabalho

coletivo: permitir o acesso ao instrumento genérico no decorrer da atividade. Desfaço-me do trabalho do outro, passando de um para outro, opondo e equiparando os outros entre si” (CLOT, 2010, p. 179).

A falta desse coletivo pode gerar nos professores um estresse ou até mesmo uma “amputação” do seu agir (CLOT, 2010).

2º Tema: A organização de sentar em pares para um ajudar o outro na aprendizagem, pontuação e leitura

Nesse momento, a cena está parada em uma situação em que a professora está esperando os alunos se acomodarem e a professora faz comentários sobre a formação das crianças sentarem-se em duplas.

15.outra mudança coloco sempre em pares... sempre penso muito nos pares,...pois

16. sempre coloco um mais adiantadinho que o outro e nunca no mesmo nível.

17.(02:54) PP: um mais adiantadinho que o outro sempre pensando em que R?

18.P: porque quando sentam em dupla pelo menos né?...um acaba ajudando o outro

19. muitos estudos foram comprovados... mesmo pra gente né? saber ler...que um ajuda o

20.outro a fazer... principalmente pontuação... estrutura de texto né? então qualquer

21.dificuldade...é um com mais dificuldade que o outro...o outro irá auxiliar...MUDA

22.MUITO.

No texto acima, observamos que a professora afirma que *sempre* forma duplas “*sempre penso muito nos pares*”, ela coloca um aluno mais adiantado com um menos adiantado com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos mesmos, pois para ela o mais adiantado pode ajudar o outro, principalmente nas questões de pontuação e leitura.

Por outro lado, a análise desse segmento também nos leva a pensar na organização do trabalho pedagógico, ou seja, como a professora poderia organizar um trabalho que atenda a turmas tão numerosas e heterogêneas?

Vemos que a professora busca uma forma de trabalho que atinja, ao mesmo tempo, a todos e cada um em particular, no entanto, também percebemos que essa prática pode estar vinculada às prescrições que a professora segue, visto que em

determinado momento ela diz que muitos estudos comprovam a eficácia do trabalho em dupla na sala de aula.

De acordo com Faïta (2004, p.62)

[...] não podemos deixar de pensar no professor que se encontra diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver problemas do cotidiano em que abundam *escolhas* a serem feitas para concluir as tarefas a realizar. (FAÏTA,2004, p.62)

A professora busca um “*metier*” para realizar o seu trabalho em sala de aula. Mas até que ponto esse modo de trabalhar atinge o desenvolvimento da leitura? Será que os alunos que sabem mais conseguem ensinar os que sabem menos?

3º Tema: O uso do livro e o gasto com Xerox

Neste segmento, o vídeo é parado na cena em que a professora está passando as questões na lousa para as crianças copiarem. A professora tece comentários sobre a questão do livro didático e a sua insatisfação em relação aos gastos com material para realizar as atividades com os alunos.

108.PP: Por que não pode usar o próprio livro?

109.P: não pode porque assim... eles têm... esse ano não podia... ano passado foi o último

110.ano... porque é de três em três anos eles usam mas não podem escrever no próprio

111.livro fazer registros... então é uma coisa ruim é um ponto negativo é um ponto

112.negativo... porque a gente acaba tendo que xerocar muita coisa... isso é com nosso

113. dinheiro... porque não tinha máquina a máquina durou pouquíssimo tempo...ai depois é

114.sempre com nosso dinheiro e o livro a gente faz a leitura mas não fica no caderno

115.né?...cada pergunta tem que copiar... toda pergunta... história geografia mapa então é

116.uma judiação isso...

117.PP: Tem o livro mas aí faz a cópia.

118.P: tem que fazer... porque aí não pode ser usado né... não pode.

Notamos que a professora se empenha em realizar um trabalho da melhor forma possível para atingir a aprendizagem de seus alunos, no entanto, ela se depara com condições desfavoráveis como: o uso do livro didático, em que os alunos não podem responder no próprio livro tendo que copiar as questões da lousa; o gasto com xerox, em que ela tem que fazer cópias de textos com recursos próprios; a máquina de xerox da escola que está quebrada, etc..

Observamos na fala da professora uma insatisfação, principalmente em relação à questão dos alunos não poderem responder as questões no próprio livro, já que eles têm que copiar da lousa. Ao copiar da lousa, o aluno demora mais e, assim, o conteúdo não fluirá da forma como ela idealiza.

Essa questão atinge não somente a professora, mas também a todos outros profissionais, pois ao trabalhar a leitura de um texto, seria mais interessante que os alunos pudessem responder no próprio livro. Muitas vezes, as respostas dadas no caderno dificultam o entendimento quando o mesmo vai rever algum conteúdo.

Percebe-se aqui a predominância das questões mercadológicas sobre as questões da aprendizagem da leitura, pois o governo fornece o livro didático que será reutilizado nos três anos seguintes para turmas da mesma série, ou seja, alunos da 2ª série utilizam o livro, no ano seguinte a outra turma de 2ª série reutiliza-o novamente, e, no terceiro, ano outra turma de 2ª série também o reutiliza. As consequências desse fato se manifestam na sala de aula em que o aluno responde as questões no caderno, causando uma dificuldade de contextualização no momento em que precisam estudar para prova ou outra atividade. Desse modo, vemos que essa prática pode interferir na aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Bueno (2011), a história do livro didático no Brasil está bastante ligada a políticas públicas e pode ser dividida em três momentos: o primeiro (1500-1930), em que se usavam os livros importados, o segundo (1930-1985), momento em que o governo assume diretamente as políticas sobre o livro didático e o terceiro momento inicia-se com a criação em 1985 do *PNLD* (Programa Nacional do Livro didático) pelo *MEC* (Ministério da Educação). “Esse programa tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para alunos das escolas públicas do ensino fundamental e é realizado pelo *FNDE* (Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação), autarquia vincula ao MEC” (BUENO, 2011, P. 47-48).

Embora o governo distribua os livros gratuitamente para os alunos, percebe-se que a não utilização dos mesmos para responder as questões referentes a atividades tanto sobre o texto como da gramática e outros exercícios, dificultam o trabalho do educador bem como o processo de aprendizagem dos alunos.

Considerando que a leitura de um texto pressupõe um processo interativo entre texto e leitor: este grifa, destaca ideias, comenta, discorda, concorda, acrescenta ideias, pontua dúvidas, ou seja, há uma interlocução que no caso desses livros didáticos acaba sendo impossibilitada para os alunos da educação básica. Diante disso, que leitor proficiente poderemos formar sem possibilitar-lhe o agir típico de um leitor?

Uma proposta que as escolas poderiam adotar em relação ao ensino de leitura seria “o chamado diário de leitura” (Machado, 1999). Este consiste em o aluno ler um determinado gênero textual e expor de forma simples o que achou da leitura. “Em relação especificamente ao ensino de leitura, portanto, implicaria criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura” (MACAHDO, 1999, p. 08).

Ainda que os estudos de Machado (1999) estejam centrados em alunos do ensino fundamental e ensino superior, acreditamos que esta proposta possa também ser ampliada no trabalho com crianças dos anos iniciais, pois contribui para uma forma de leitura sem a cobrança sistemática das práticas tradicionais. Permite ao aluno interagir com o texto lido e com a turma, de forma espontânea e criativa.

No segmento seguinte, encontramos no texto da professora questões sobre a modificação de sua prática enquanto professora.

Considerações finais

Podemos notar a complexidade do trabalho docente e a necessidade do professor em responder as várias demandas que a profissão lhe impõe, principalmente, quando nos referimos às práticas de leitura na escola. As contribuições da metodologia de autoconfrontação simples nos permitiram perceber que há uma interação entre pesquisador, professora e aula filmada, uma vez que a professora assiste à aula filmada e tece comentários sobre a mesma, na presença de um terceiro, o pesquisador (CLOT, 2010).

Nesse sentido, acreditamos que a metodologia da autoconfrontação simples é significativa, pois potencializa uma possível tomada de consciência, uma vez que ao mesmo tempo em que o professor observa a sua prática, pode refletir sobre a mudança de seu trabalho em sala de aula.

Percebemos, ainda que o método da autoconfrontação simples como modelo de análise de textos nos ajudou no árduo trabalho de depreender a interpretação que a professora faz de seu agir no decorrer das entrevistas.

Vimos que a autoconfrontação simples aparece como um método importante para analisar o trabalho realizado pela professora, pois possibilita a transformação e co-análise do trabalho que envolve os trabalhadores no processo de compreensão da atividade (CLOT, 2010).

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para a melhoria da qualidade e para a formação dos profissionais da educação, bem como para a (re) valorização dos professores do Ensino Fundamental I, pois “[...] é urgente, hoje, (re) valorizar a profissão do professor e essa (re) valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “métier” particular que é o ensino” (BRONCKART, 2009, p, 161).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino** In: A.R. MACHADO. O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado das letras, 2008.

_____. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC. 1999; 2012.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estagiário**. 2007. 205. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos de Linguagem). Pontifícia Universidade de São Paulo, 2007.

_____. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

_____. **A prescrição da produção textual do aluno:** orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 303-319, 1º sem. 2011.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir.** Trad. Guilherme J.F. Teixeira e Marlene M.Z Vianna. Belo Horizonte: Frabrefactum, 2010. (Série: Trabalho e Sociedade).

FERREIRA, Mário Cesar. **Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia.** Alétheia: Revista de Estudos sobre Antiguidade Medievo. Canoas, v.1, p. 71-82, 2000.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

_____. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor.** In: Guimarães, A.M.M.; Machado, A. R. O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. **(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTERLAEL.** In: In: MACHADO, Anna Rachel e cols. Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, pp. 31-77, 2009.

SAUJAT, Frédéric. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama.** In: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SOUZA-e-SILVA, M. Cecília Pérez. **O ensino como trabalho.** In: MACHADO, Ana Rachel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas;** tradução de João Batista Kreuch. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRAVA, Sandra Memari. **O processo de mudança do sujeito-professor no trabalho com práticas de leitura na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, 2006.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

