

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA MEMARI TRAVA

**O TRABALHO DOCENTE DE UMA PROFESSORA:
PRÁTICAS DE LEITURA EM FOCO**

**Itatiba
2015**

SANDRA MEMARI TRAVA – RA 002201100546

**O TRABALHO DOCENTE DE UMA PROFESSORA:
PRÁTICAS DE LEITURA EM FOCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a. Luzia Bueno

**Itatiba
2015**

37.015.319
T711t

Trava, Sandra Memari.

O trabalho docente de uma professora: práticas de leitura em foco / Sandra Memari Trava. -- Itatiba, 2015.

179 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Luzia Bueno.

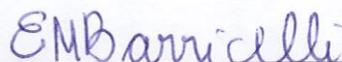
1. Autoconfrontação simples. 2. Interacionismo sociodiscursivo. 3. Trabalho docente. 4. Práticas de leitura. I. Bueno, Luzia. II Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Sandra Memari Trava defendeu a tese "O TRABALHO DOCENTE DE UMA PROFESSORA: PRÁTICAS DE LEITURA EM FOCO" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 25 de fevereiro de 2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente



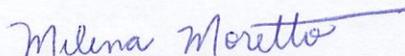
Profa. Dra. Ermelinda Maria Barricelli

Examinadora



Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos

Examinadora



Profa. Dra. Milena Moretto

Examinadora



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes

Examinadora

A Deus por me iluminar nesta caminhada.

Aos meus pais, Alberto Memari Filho (in memorian) e a minha mãe pelo exemplo de coragem e determinação, as minhas filhas Camila, Bruna e Georgina pelo amor e compreensão e ao meu marido por me apoiar nos momentos mais difíceis.

À Luzia, pelo incentivo e dedicação.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Luzia Bueno, por ter, desde o início, acreditado no meu trabalho. Por sua dedicação, paciência e exigência. Pelo grande aprendizado que me proporcionou: intelectual, pessoal e espiritual!

Aos professores doutores Márcia Aparecida Amador Mascia, Ermelinda Barricelli, Daniela Dias dos Anjos, Jackeline Rodrigues Mendes, que participaram da banca do exame de qualificação, trazendo importantes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, e à professora doutora Milena Moretto por ter aceitado participar da banca do exame de defesa.

As colegas do Grupo de Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER) - Grupo ALTER/USP, o qual participei como aluna, em especial as professoras doutoras Eliane Lousada e Luzia Bueno, pelas oportunidades de discussões e aprendizados.

Às colegas do Grupo ALTER/USF, no qual participo como integrante, pelas contribuições e discussões sobre esta tese.

Aos professores do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, pelas contribuições advindas nas disciplinas cursadas.

Às secretárias do curso de Pós Graduação *Stricto Sensu*, por estarem sempre dispostas a ajudar.

À Capes, pela bolsa de estudos, sem a qual não seria possível o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Renata, pessoa especial e muito querida, que se prontificou a participar desta pesquisa, desde o início do doutorado. Obrigada pelo carinho e pela confiança!

Às amigas Graça Sandi, Silvana Alvim, Audrey e demais professoras e professores da E.E. Ayr Picanço Barbosa de Almeida, por me escutar e incentivar nesses quatro anos de estudos.

Ao meu marido, Ademir, por ter me apoiado e participado das minhas angústias e das minhas alegrias.

Aos três tesouros da minha vida, minhas filhas: Camila, Bruna e Georgia, pelos momentos que muitas vezes lhes foram negados, por eu estar “trabalhando no meu texto”. Amo vocês!

À minha irmã, Alessandra, ao meu cunhado Genival, e aos meus sobrinhos Giovana e Alberto, pelas palavras motivadoras.

Ao meu irmão, Luís Alberto, por fazer parte da minha família, e ao o meu genro, Marcos, por ajudar na formatação e na leitura do texto

À minha querida e amada mãe, Angelina, que na sua simplicidade sempre me incentivou a estudar. Exemplo de força, coragem e determinação. Obrigada pelas palavras de ânimo e fé.

E, acima de tudo, a Deus, por me iluminar, proteger e me amar imensamente!

Na leitura da lição não se busca o que o leitor sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é o que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar.

(Jorge Larrosa, *Pedagogia Profana*, 2004, p.142)

RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo refletir sobre o trabalho docente com a leitura, especificamente, o trabalho de uma professora do Ciclo I, do Ensino Fundamental, que leciona nas séries iniciais da Rede Pública de São José dos Campos. Procuramos depreender os aspectos tematizados sobre o trabalho com a leitura nos textos de uma entrevista semiestruturada e de uma entrevista de autoconfrontação simples. Para isso, evidenciamos os pressupostos teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, que apresenta a linguagem como papel fundamental no/para o desenvolvimento humano, tendo como fontes de referências os estudos de Bronckart (2003, 2006, 2009); Machado (2004); Bueno (2007, 2011), juntamente aos aportes teóricos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e aos aportes teóricos da Clínica da Atividade (CLOT, 2010; FAÏTA, 2002). 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 entrevistas semiestruturada, videogravação das aulas e posteriormente a realização da entrevista de autoconfrontação simples. As análises foram constituídas por recortes do texto das entrevistas semiestruturada e autoconfrontação simples, nas quais procuramos observar o contexto de produção e os aspectos tematizados pela professora em relação ao trabalho com a leitura. Os resultados nos permitem enfatizar a complexidade do trabalho docente com a leitura e a necessidade que o professor tem em responder as várias demandas que lhe são impostas como: ministrar todo o conteúdo proposto, seguir o livro didático, o planejamento, os projetos oferecidos pelos órgãos como: Secretaria da Educação, Oficinas pedagógicas, etc. Esperamos que as reflexões realizadas possam contribuir para a compreensão do trabalho docente, principalmente com práticas de leitura e para a percepção da importância de se observar o trabalho concreto do professor tanto em sala de aula como fora do horário escolar.

Palavras-chave: Autoconfrontação simples; Interacionismo Sociodiscursivo; Trabalho docente; Práticas de leitura em sala de aula.

ABSTRACT

This research aims to reflect the teaching work with reading in the work of a teacher Cycle I of the Elementary School who teaches in the early grades of the São José dos Campos' Public System. We try to infer the themed aspects of the work with read in texts of a semi-structured interview and a simple self-confrontation interview. For that , we noted the theoretical and methodological assumptions of Interactionism Sociodiscursivo that has the language as an essential role in / for human development We used as reference the sources studies of Bronckart (2003, 2006 , 2009) ; Machado (2004); Bueno (2007, 2011) , together with the theoretical contributions of Activity Ergonomics (Amigues , 2004; SAUJAT , 2004) and the theoretical contributions of Activity Clinic (CLOT , 2010; Faita , 2002) . The Data collection was obtained in a public school in São Paulo Public Education System, having as a research subject a volunteer literacy teacher. The Data were collected through semi-structured interviews , video recording of classes and later through the realization of a simple self-confrontation interview. The analysis were consisted of text clippings of semi-structured interviews and simple self-confrontation , in which we tried to observe the context of production and the aspects thematized by the teacher in relation to work with reading. The results allow us to emphasize the complexity of teaching with reading and the need that teacher has to answer the various demands imposed on him such as ministering all the proposed content , (to) follow the textbook , to plan projects offered by the organs like Secretary of Education , educational workshops , etc. We hope that these reflections could)contribute to the understanding of teaching , especially with reading practices and to the awareness of the importance of observing the concrete work of the teacher both in the classroom and outside of school hours.

Keywords: simple self-confrontation, sociodiscursivo interactionism, teaching, reading practices in the classroom

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1- TRABALHO E TRABALHO DOCENTE	23
1.1. Conceito de trabalho e desenvolvimento humano ao longo da História	23
1.2. O trabalho na vertente da ergonomia	27
1.3. Pressupostos da Clínica da Atividade	30
1.4. Trabalho docente	34
CAPÍTULO 2- PROPOSTA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD- PARA ANÁLISE DE TEXTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE	44
2.1. Os princípios do ISD	44
2.2. A linguagem e o agir	47
2.3. O modelo de análise de textos proposto pelo ISD	50
2.3.1. Contexto de produção	50
2.3.2. Arquitetura interna	51
2.3.3. Figuras de ação	57
2.3.4. Mecanismos de textualização	60
2.3.5. Mecanismos de enunciação	62
CAPÍTULO 3- CONCEPÇÕES DE LEITURA E LETRAMENTO	64
3.1. Leitura na escola	64
3.2. Modelos teóricos de leitura	68
3.2.1. Modelo Ascendente (<i>Bottom-up</i>)	68
3.2.2 Modelo descendente (<i>top down</i>)	69
3.2.3. Modelo interativo de leitura	70
3.3. Abordagem de leitura como prática interativa e discursiva	71
3.4. Letramento	73
3.4.1. Letramento: papel do professor	77
CAPÍTULO 4- OS CAMINHOS DA PESQUISA – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
4.1. Objetivos e pergunta da pesquisa	80
4.2. Procedimentos de análise dos dados	80
4.3. Geração de dados: entrevista e autoconfrontação	81
4.3.1. Entrevista semiestruturada	81
4.3.2. Metodologia da autoconfrontação simples	83

4.4. O contexto da pesquisa.....	85
4.4.1. Local da Pesquisa.....	87
4.4.2. Pesquisadora	89
4.4.3. Professora sujeito da pesquisa.....	90
4.5. Filmagem das aulas	91
4.6. Autoconfrontação simples e conflitos experienciados	92
CAPÍTULO 5- ANÁLISE DOS SEGMENTOS TEMATIZADOS COM A LEITURA EM UM TEXTO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	95
5.1. Análise do contexto da produção do texto da entrevista semiestruturada.....	95
5.2. A infraestrutura geral do texto e conteúdo temático	97
5.2.1. Análise dos temas levantados pela professora e dos modos de dizer empregados (tipos de discurso e figuras de ação).....	99
5.2.1.1. Tema: Condições de trabalho no espaço escolar para realizar a leitura.....	103
5.2.1.2 . Tema: o trabalho com a leitura	105
5.2.1.3. Tema: O trabalho com textos na aula	107
5.2.1.4. Tema: Prescrições: o planejamento, o livro didático, o livro Projeto Ler e escrever	110
5.2.1.5. Tema: O preparo das aulas e a busca de material de leitura nos sites na casa da professora.....	112
5.3. Síntese dos resultados da entrevista semiestruturada.....	113
CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DO TEXTO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES	114
6.1. Análise do contexto da produção – Autoconfrontação Simples (ACS)	114
6.2. A infraestrutura geral do texto e conteúdo temático	116
6.2.1. Análise dos temas levantados pela professora e dos modos de dizer (tipos de discurso e figuras de ação).....	119
6.2.1.1. Modos de dizer: tipos de discurso.....	119
6.2.1.2. As figuras de ação.....	121
6.2.1.3. Aspectos da leitura oral.....	124
6.2.1.4. Aspectos da leitura silenciosa e interativa	129
6.2.1.5. Tema: Prescrições seguidas	133
6.2.1.6. Tema: A organização de sentar em pares para um ajudar o outro na aprendizagem, pontuação e leitura.....	136
6.2.1.7 . Tema: O uso do livro e o gasto com Xerox	137
6.2.1.8. Tema: A mudança da prática da professora com a leitura	139
6.3. Síntese dos resultados da entrevista de autoconfrontação simples.....	140
CAPÍTULO 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS	142

7.1. As contribuições metodológicas	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXO 1: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	156
ANEXO 2: TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO- JUNHO 2013	161
ANEXO 3: NORMAS DE TRANSCRIÇÃO	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os elementos do trabalho – Fonte Machado (2009).....	40
Figura 2: Esquematização do trabalho do professor - Fonte: Machado (2009, p.39).....	41
Figura 3: Esquema do trabalho da professora.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados do IDESP- 2008, 2009	18
Quadro 2: Dados do IDESP- 2009, 2010.....	18
Quadro 3: Dados do IDESP- 2010, 2011.....	18
Quadro 4: Tipos de Discurso (adaptado de Bronckart - 1999, p. 157)	53
Quadro 5: Levantamento quantitativo de palavras trocadas entre a pesquisadora e a professora.....	96
Quadro 6: Temas introduzidos pela pesquisadora e pela professora – Entrevista semiestruturada.	99
Quadro 7: Tipos de discursos interativo e marcas linguísticas	99
Quadro 8: Tipos de relato interativo e marcas linguísticas.....	100
Quadro 9: Exemplos da ACS (autoconfrontação simples)	101
Quadro 10: Exemplos da ACS.....	102
Quadro 11: Materiais e textos adequados e inadequados para a professora.....	108
Quadro 12: Contexto de produção da professora e pesquisadora.....	115
Quadro 13: Levantamento quantitativo de palavras trocadas entre a pesquisadora e a professora- ACS.....	116
Quadro 14: Temas introduzidos pela pesquisadora e pela professora- ACS	119
Quadro 15: Tipos de discurso interativo e marcas linguísticas.....	120
Quadro 16: Tipos de relato interativo e marcas linguísticas.....	121
Quadro 17: Figura de ação ocorrência- ACS	122
Quadro 18: Figuras de ação experiência -ACS.....	123

INTRODUÇÃO

Nesta introdução apresentaremos os objetivos desta tese e, posteriormente, a trajetória acadêmica da pesquisadora que motivou a estudar este tema e a problemática na qual este trabalho se insere. Apresentaremos também resumidamente o quadro teórico e, por fim, a questão norteadora e a organização da tese.

O objetivo desta tese é refletir sobre o trabalho docente com a leitura, especificamente, o trabalho de uma professora do Ciclo I, do Ensino Fundamental, que leciona nas séries iniciais da Rede Pública de São José dos Campos. Procuramos depreender os aspectos tematizados sobre o trabalho com a leitura nos textos de uma entrevista semiestruturada e de uma entrevista de autoconfrontação simples.

Vale ressaltar que essa pesquisa faz 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). Esse grupo foi coordenado e idealizado pela professora Dr.^a. Anna Rachel Machado, cuja vertente, ALTER/USF é coordenado pela professora Luzia Bueno da Universidade São Francisco e do qual a pesquisadora faz parte.

O interesse por essa temática surgiu ao longo da minha¹ trajetória profissional como professora de Língua Portuguesa por mais de vinte anos, bem como minha trajetória no campo acadêmico, primeiro como aluna do mestrado e com interesse no trabalho do professor com práticas de leitura e, no momento, como doutoranda. As questões que geraram inquietação em relação à temática foram aparecendo mais amplamente durante os trabalhos realizados como formadora de professores das séries iniciais, onde pude perceber a angústia de alguns educadores que relatavam sobre as experiências vivenciadas no contexto escolar, como: a sobrecarga de trabalho dentro e fora da escola, as prescrições dos documentos oficiais como PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), planejamentos, etc, e as dificuldades que os professores enfrentavam em relação aos processos de aprendizagem da

¹ Em alguns momentos no texto empregarei o pronome em 1ª pessoa para relatar as experiências da minha trajetória como professora e pesquisadora.

leitura por parte dos alunos, alguns professores relatavam que seus alunos não conseguiam ler.

Em 1983, formei-me no curso de Letras e já lecionava como professora eventual. No ano de 1985, mudei-me para Osasco-SP, cidade em que lecionei em várias escolas de periferia e central, e na qual fui percebendo a necessidade de aprofundar cada vez mais a minha formação acadêmica no intuito de contribuir na/para aprendizagem dos meus alunos. Nesse período, os conhecimentos sobre a linguagem apresentavam-se com forte ênfase no “construtivismo” e com foco no ensino de leitura. Desse modo, muitos cursos eram oferecidos pelo governo do Estado de São Paulo por meio da SEE- (Secretaria da Educação) e FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), como cursos de: “Leitura e Produção de Textos”, “Encontro de autores”, “Ensino da Gramática”, “Arte, Conhecimento e Educação”, dentre outros, dos quais eu participava, pois já tinha interesse em aprimorar o meu conhecimento e a minha prática no trabalho com a leitura (TRAVA, 2006).

Nessa jornada, em 1996, já residindo em São José dos Campos e trabalhando em uma escola padrão, iniciei uma pós-graduação *Lato Sensu* em Leitura e Produção de Textos pela UNITAU- Universidade de Taubaté. Escrevi o meu primeiro projeto intitulado “O prazer da leitura”.

Em 1997, ingressei em um curso de especialização também *Lato Sensu* na área da Educação: Currículo e Práticas Educativas, pela PUC/RJ. Assim, o meu interesse pelas práticas de leitura, educação, formação de professores aumentou ainda mais. Nesse período, fiz o Mestrado em Educação e senti a necessidade de estudar mais detalhadamente o trabalho do professor com práticas de leitura na escola.

Iniciei o Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco, em 2004, fui beneficiada pela “Bolsa Mestrado”, programa oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo aos professores que lecionam na Rede Estadual de Ensino. No primeiro ano de estudos, me afastei da sala de aula para trabalhar na Oficina Pedagógica de São José dos Campos. Foi um ano de muitas experiências, trabalhei em conjunto com a ATP (Assistente Técnico Pedagógica), ministrando cursos de formação para professores do Ensino Fundamental, Ciclo I, fiquei responsável pela formação sobre competências leitoras, tomei por base teórica os estudos de Roxane Rojo (2004), Kleiman, (1992), Schneuwly e Dolz (2004).

Nessa época, as oficinas foram realizadas em dois períodos e abrangiam as 80 escolas de São José dos Campos. Tive um contato maior com os professores das séries iniciais e pude perceber a problemática que se instala claramente na área de formação de professores, especificamente, no trabalho com a leitura. De acordo com Rojo (2004), falar de formação do

leitor é oferecer aos alunos a capacidade necessária ao exercício da plena compreensão. “No entanto, a leitura escolar parece ter parado no início da 2ª metade do século passado” (ROJO, 2004, p.04).

Em 2005, voltei para a sala de aula, na escola em que lecionava, a E.E. Professora Ayr Picanço Barbosa de Almeida, agora como professora de Língua Portuguesa e de Leitura, pois, também nesse período, foi implantado pelo Governo do Estado de São Paulo um Projeto de Leitura na Rede Estadual de Ensino. O professor assumia a carga horária de quatro aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de Leitura, somando um total de seis horas-aula por série. Esse fato contribuiu para instigar ainda mais o meu interesse pelo trabalho do professor com a leitura, pois em minha pesquisa de Mestrado, resolvi estudar como se dava as práticas de leitura na escola e tomei como objeto de pesquisa os alunos que cursavam, no ano de 2004, a quarta-série e, no ano de 2005, a quinta-série, sala cuja eu era professora de leitura.

Defendi a minha dissertação de mestrado em 2006, no início da pesquisa, o meu interesse centrava-se na interação professor/texto/aluno, porém, no decorrer dos estudos, o foco foi se modificando e a pesquisa centrou-se na análise da minha própria prática com leitura em sala de aula. No princípio, houve uma certa resistência, pois não conseguia ter um olhar de estranhamento para minha própria prática, mas, com o tempo e com as orientações recebidas de minha professora orientadora e as contribuições da banca de qualificação, e ao analisar as oficinas de leitura realizadas com as turmas de quarta e quinta séries, pude perceber a importância do professor refletir sobre o próprio trabalho, assim consegui me distanciar e observar o meu processo de trabalho com as práticas de leitura (TRAVA, 2006).

Os resultados dessa pesquisa conduziram-me a pensar na área de formação de professores e na necessidade de se observar o trabalho do professor de forma mais reflexiva com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas e a ação desse professor em aula.

Assim, ao término do mestrado, fui convidada pela direção da escola na qual leciono para realizar oficinas de leitura e interpretação de textos para os professores das séries iniciais do Ciclo I. A preocupação por parte da equipe gestora centrava-se nos dados apresentados pelos IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), que se apresentavam abaixo do esperado.

O IDESP indica e avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo, e permite fixar metas atuais para o aprimoramento da qualidade da educação. Para esclarecer melhor, segue abaixo a tabela dos dados referentes aos anos de 2008 a 2011, da escola pesquisada, resultados apresentados na disciplina de Língua Portuguesa, no final do Ciclo I-Ensino Fundamental.

		IDESP 2008	IDESP 2009	METAS	PARCELA CUMPRIDA DA META
4ª SÉRIE	Língua Portuguesa	4,9	5,32	5,0	120,00

Quadro 1: Dados do IDESP- 2008, 2009

Fonte: www.idesp.edunet.sp.goc.br/boletim_esola.asp?

		IDESP 2009	IDESP 2010	METAS	PARCELA CUMPRIDA DA META
4ª SÉRIE	Língua Portuguesa	5,32	5,2	5,40	0,00

Quadro 2: Dados do IDESP- 2009, 2010

Fonte: www.idesp.edunet.sp.goc.br/boletim_esola.asp?

		IDESP 2010	IDESP 2011	METAS	PARCELA CUMPRIDA DA META
5º ANO	Língua Portuguesa	5,21	5,66	5,31	120,00

Quadro 3: Dados do IDESP- 2010, 2011

Fonte: www.idesp.edunet.sp.goc.br/boletim_esola.asp?

Nos anos de 2009 e 2011, as metas foram atingidas, porém, no ano de 2010, os alunos apresentaram um índice abaixo do esperado (5,20) e não conseguiram atingir a meta proposta de 5,40. Desse modo, a diretora, preocupada com a qualidade da escola, acreditava que, com a formação oferecida aos professores, tendo por prioridade as competências leitora e escritora, os alunos teriam um bom desenvolvimento na aprendizagem e, conseqüentemente, nas práticas de leitura.

Sendo assim, nos anos de 2009, 2010 e 2011, além de ministrar a minha carga horária como professora, trabalhei com formação de professores em conjunto com a coordenadora pedagógica do Ciclo I, nos horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) das professoras do primário. Naquela ocasião, a minha preocupação centrava-se em realizar oficinas de leitura aos professores com abrangência nos gêneros e tipos textuais, produção de textos e a questão da reescrita dos textos.

Nesses encontros, em muitos momentos, as professoras compartilhavam suas experiências em sala de aula, no entanto, a reclamação constante de muitas era que a maioria dos alunos realizava uma leitura superficial e não conseguiam entender o sentido do texto. Elas buscavam orientações nas prescrições sugeridas pelos documentos como PCNs, Propostas Pedagógicas, livros didáticos, dentre outros, mas, mesmo assim, não conseguiam atingir os objetivos a que se propunham. Também eu, como formadora estava centrada nas propostas estabelecidas pelas prescrições, pois a preocupação era que os alunos conseguissem um bom desempenho nas avaliações externas como: Saesp e Prova Brasil.

Ao trabalhar com formação de professores pude perceber o complexo cotidiano das professoras, principalmente, das séries iniciais, caracterizado pelas angústias, o excesso de trabalho tanto em sala de aula como fora do contexto escolar – como por exemplo: correção de provas e cadernos de alunos, preparação das aulas, pesquisas de novos conteúdos – e pelo constante desejo de cumprir todo o conteúdo proposto, dentre outros aspectos. Muitas comentaram estar com problemas de saúde e sendo medicadas para conseguir dar aula. Todo trabalho gera sofrimento, mas a possibilidade de mudar o sentido desse sofrimento está relacionado com o reconhecimento do outro; é este que pode transformar o sofrimento em prazer (DEJOURS, 2007).

Foi nesse contexto de constatação da complexidade do trabalho docente e de tantas implicações exercidas sobre ele que, no ano de 2011, ingressei no Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco. Com os estudos realizados, procurei me apropriar dos pressupostos teóricos do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) que fazem parte do embasamento desta pesquisa, cujos autores destacamos (BRONCKART, 1999-2012, 2006, 2008; BULEA, 2010; MACHADO, 2009). A proposta do ISD busca auxiliar nas questões práticas de linguagem que envolvem as capacidades dos saberes e da ordem do agir das pessoas como um todo, considerando o contexto sócio histórico no qual o indivíduo está inserido. O ISD está articulado às concepções de Vigotski que apresenta a linguagem como fator fundamental no desenvolvimento e construção das atividades coletivas, das formações

sociais, dos mundos representados, nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos (BRONCKART, 2008).

Outros pressupostos que embasam esta pesquisa e que também fizeram parte das disciplinas do doutorado são os estudos voltados para a Psicologia do Trabalho, como os conceitos da Clínica da Atividade, coordenada pelo pesquisador Yves Clot (2010) e os estudos seguidos pelo Grupo *Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education* (ERGAPE) de Marselha, França, do qual podemos citar René Amigues (2004), Frédéric Saujat (2004) e Daniel Faïta (2004), dentre outros, que serão explicitados mais detalhadamente no capítulo 1.

Ainda no doutorado tive a oportunidade de participar de estudos do GRUPO ALTER/AGE-USP, coordenado pelas professoras Eliane Lousada e Luzia Bueno, e também fazer parte do grupo ALTER-USF, coordenado pela professora Luzia Bueno, como já citamos acima. Nesses encontros, pude ter um contato maior com os integrantes do grupo ALTER, bem como ler textos *sobre* o trabalho do professor, desenvolvidos por pesquisadores nas teses de Lousada (2006), Abreu-Tardelli (2006) e Mazzillo (2006), Muniz-Oliveira (2011), Anjos (2013), Danthas-Longhi (2013), e nas dissertações de Barricelli (2007), Rocha (2013), entre outros.

Com essas leituras e as discussões realizadas no doutorado e no grupo ALTER, fui compreendendo um pouco mais sobre o quadro do ISD e me apropriando dos instrumentos produção de dados advindos da Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, estes denominados *autoconfrontação*. Tive interesse em realizar a autoconfrontação simples, que consiste em filmar as aulas do professor para, posteriormente, realizar a autoconfrontação na presença de um pesquisador, o que explicitaremos com mais detalhes no capítulo 4, da metodologia.

Partimos 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, de acordo com Bronckart (1999, 2006, 2008) nas discussões do Interacionismo Sociodiscursivo.

Para situarmos melhor sobre a utilização do instrumento de coleta autoconfrontação simples, realizamos uma pesquisa no banco de dados da CAPES, no período de 2010 a 2013. Inicialmente, colocamos na busca as palavras “trabalho docente” e encontramos 1910 resumos. Ao inserirmos também a palavra leitura, detectamos 213 trabalhos, sendo 168 de mestrado acadêmico, 5 de mestrado profissional e 40 trabalhos de teses de doutorado.

Desses trabalhos, 61 dissertações de mestrado apresentam no título uma dessas palavras, oito estudos estão relacionados ao trabalho do professor alfabetizador, com predominância na metodologia qualitativa, dois trabalhos apresentam como referencial teórico a perspectiva sócio-histórica cultural e a Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, e um trabalho com o título: *Atividade docente: os sentidos e significados que uma professora alfabetizadora atribui à aquisição da escrita*, apresenta como metodologia a autoconfrontações simples.

Encontramos 40 resumos de teses de doutorado, sendo que 19 apresentam no título uma ou mais dessas três palavras: “trabalho docente leitura”. Três tratam da questão do professor alfabetizador com metodologia qualitativa e nenhum apresentou a metodologia da autoconfrontação.

Procurando filtrar ainda mais nossa pesquisa, inserimos as palavras: “trabalho docente, leitura e autoconfrontação”, encontramos uma tese de doutorado, na área de Letras, denominada *Emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino*, em que aparece como metodologia a autoconfrontação simples. Assim não encontramos trabalhos que se referem ao trabalho docente, leitura e autoconfrontação simples, o que nos permite dizer que a metodologia da autoconfrontação simples é um instrumento novo de coleta de dados no meio acadêmico.

Entendemos que o que inova essa pesquisa é a metodologia, pois os dados serão analisados, como citamos acima, em dois momentos: análise da entrevista semiestruturada e da entrevista de autoconfrontação simples, haja vista que algumas pesquisas se orientam, muitas vezes, apenas pela análise de um dos dados. Como já citamos, partimos do princípio de que é necessário se observar os trabalhador nas diferentes situações de trabalho do dia a dia e procurar compreender como se configura o seu trabalho a partir dos textos produzidos por ele mesmo. De acordo com Bronckart e Machado (2004), os textos produzidos pelo professor nas diversas situações cotidianas de trabalho permitem compreender como ele realiza, interpreta e avalia o seu próprio trabalho, possibilitando perceber os modos de agir desse profissional.

Acreditamos também que esse trabalho possa contribuir para que mais pesquisadores voltem seu olhar para as práticas discursivas dos educadores e, assim, possam entender o trabalho docente de modo mais global, gerando mais conhecimentos que possam contribuir para a recuperação do poder de agir do professor.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, escolhemos uma professora que leciona no Ensino Fundamental I, nas séries iniciais, com turmas de 2ª série (atual 3º ano no Ensino Fundamental de 9 anos) de uma escola da Rede Estadual de Ensino de São José dos Campos - SP. Realizamos, a princípio, uma entrevista semiestruturada, em um segundo momento, filmamos algumas aulas da professora para, posteriormente, realizarmos a entrevista de autoconfrontação simples.

De posse desses dados, procuramos analisá-los respondendo a seguinte questão:

Que aspectos do trabalho docente com a leitura são tematizados nos dois textos: entrevista semiestruturada e autoconfrontação simples?

Para respondermos a essa questão e atingirmos o nosso objetivo, dividimos nossa tese em sete partes. No capítulo 1, abordaremos a questão do trabalho em geral, e os pressupostos teóricos Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, que embasam a nossa pesquisa e, por fim, os conceitos sobre o trabalho docente.

Após essa discussão, apresentaremos no capítulo 2, o quadro teórico do ISD, já que esse quadro nos permite uma visão do agir humano na/pela linguagem, discutindo as interpretações desse agir, a partir dos textos produzidos pela professora. Além disso, a partir desse quadro teórico, é possível realizar uma análise do ponto de vista organizacional e textual.

No capítulo 3, para que possamos compreender melhor o trabalho do professor dos anos iniciais com práticas de leitura na escola, apresentaremos os modos de leitura propostos pela escola, os modelos teóricos de leitura que vão desde as práticas de leitura tradicionais até práticas de leituras interativas; e também conceitos sobre o letramento, e letramento e a prática do professor.

No capítulo 4, apresentaremos a metodologia de pesquisa, o contexto de pesquisa, participantes, exposição dos procedimentos de geração de dados e a metodologia da autoconfrontação simples.

No capítulo 5, discutiremos a análise dos dados da entrevista semiestruturada, e no 6 os dados da autoconfrontação simples, apresentando o contexto de produção e os segmentos tematizados relacionados ao trabalho da professora com práticas de leitura.

Por fim, no capítulo 7, apresentaremos as conclusões buscando realizar uma reflexão sobre o trabalho do professor, especificamente de uma professora dos anos iniciais e as contribuições do referencial teórico assumido nesta tese.

CAPÍTULO 1- TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

O trabalho está presente em todas as fases da vida humana, desde os primórdios até os dias atuais, porém ao longo dos anos vem sofrendo modificações, principalmente em relação ao trabalho do professor, assim, consideramos importante compreender qual a concepção de trabalho, em geral, e de trabalho docente assumida nessa tese.

Neste capítulo, abordaremos o conceito de trabalho e desenvolvimento humano, e os conceitos de trabalho numa visão de Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), da Clínica da Atividade (CLOT, 2010; MACHADO, 2007), que apresentam pesquisas sobre diferentes situações de trabalho, e, por fim, apresentaremos uma seção referente ao trabalho docente.

1.1. Conceito de trabalho e desenvolvimento humano ao longo da História

O trabalho tem grande importância na vida e no desenvolvimento do ser humano, pois historicamente o homem passa a maior parte do seu tempo exercendo atividades voltadas para o trabalho. De acordo com Luria (1991), o trabalho representa uma forma de atividade consciente do homem, o que o difere do comportamento do animal.

O autor apresenta três aspectos fundamentais dessa diferença: o primeiro deles é que a atividade consciente do homem não está ligada a aspectos biológicos, pois o ser humano apresenta necessidades complexas ou intelectuais que o incentivam a buscar conhecimentos. Luria (1991) cita como exemplo a própria prática do trabalho, pois enquanto o animal caça para suprir as necessidades biológicas (sua e de sua prole), o homem trabalha não só para alimentar a si e a sua família, mas para exercer o papel social de provedor.

Outro ponto que Luria (1991) destaca é a característica consciente do homem que se apresenta na capacidade de interpretar e adquirir um conhecimento mais profundo das diversas situações. “Sabe-se que o homem pode refletir as condições do meio de modo imediatamente mais profundo do que o animal. Ele pode abstrair a impressão imediata [...]” (LURIA, 1991, p. 72). O autor cita como exemplo a capacidade do ser humano, que mesmo ao ver que o dia está bonito, ao verificar a disposição de algumas nuvens no céu, ele se previne levando um guarda-chuva. O homem é capaz de abstrair de sua memória e pensamento a percepção de que provavelmente choverá.

O terceiro fato refere-se à aprendizagem que se forma por meio da história social “[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1991, p. 73).

Para Luria (1991, p.73), a questão principal tem sido “como explicar os traços da atividade consciente do homem?”. O autor apresenta em seu texto que a Filosofia e a Psicologia têm procurado explicar esse comportamento. A primeira considera que a consciência do homem deveria ser considerada como manifestação de um princípio espiritual e este está ausente nos animais; já a Psicologia baseia-se na teoria evolucionista (Darwin) e coloca que a atividade consciente do homem é resultado da evolução do animal.

No entanto, Luria (1991), procurando compreender as “verdadeiras” raízes do surgimento da atividade consciente do homem que o diferencia do animal, destaca a questão do trabalho e da linguagem.

É importante salientar que o trabalho e a linguagem apresentam-se como papel mediador entre o homem e a natureza, torna-se fonte importante para o desenvolvimento do ser humano conduzindo o sujeito a ações que envolvem comunicação e interação. De acordo com Palangana (1995), a convivência do homem em coletividade e a divisão de tarefas geram necessidade de comunicação. O aparecimento da consciência humana encontra-se indissolúvelmente unida à atividade laborativa. Segundo Thao, apud Palangana (1995), não é no trabalho esporádico de adaptação dos antropóides que se deve buscar a origem da consciência e sim no estágio em que o trabalho de adaptação já se pôs como hábito, ainda que sem a forma da produção característica da sociedade humana. O trabalho força o homem à comunicação, nessas condições, tem dupla função: produtiva e a de comunicação.

Sendo assim, a linguagem desempenha importante papel nas atividades conscientes do homem, ela representa uma raiz histórico-social da atividade consciente que diferencia o comportamento do homem do comportamento do animal. A linguagem torna-se fator imprescindível: “[...] a linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis de percepção” (LURIA, 1991, p. 82).

Também nessa perspectiva, para Vigotski (2003a), o desenvolvimento humano acontece a partir das relações que se estabelecem *na* e *pela* linguagem em processos denominados pelo autor de “mediação” (pelo instrumento, pelo signo, pelo outro) e “internalização”, em que ocorrem transformações, primeiro no nível social depois no nível individual. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento

profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 2003, p. 40).

Retomando a questão do trabalho, Engels (1876) numa visão marxista, já havia apontado que o trabalho como prática social é o que difere o homem do animal. Em seu texto intitulado *O papel do trabalho na transformação do macaco e Homem*, considera que o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, chegando a afirmar que o trabalho criou o próprio homem. Para reforçar esta afirmação, faz uma retrospectiva histórica buscando apresentar as diferenças e semelhanças entre o macaco e o homem.

O trabalho é visto como o motor das transformações físicas. O que diferencia o homem do animal é a mão “[v]emos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele” (ENGELS, 1876, p.3). Esse órgão permite ao homem empunhar e criar ferramentas. “O trabalho começa com a elaboração de instrumentos” (ENGELS, 1876, p. 06).

Nessa concepção marxista, o trabalho se constitui por três elementos básicos: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual o homem trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para efetuar a transformação do objeto.

Desse modo, com o desenvolvimento das mãos, da linguagem e do cérebro, o homem - não individualmente, mas em sociedade - foi executando operações cada vez mais complexas e procurando atingir seu objetivo. “O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades” (ENGELS, 1876, p. 8).

Saviani (2007), tomando por base a perspectiva de Marx, considera que o agir do homem transformando a natureza em função das suas necessidades é o que conhecemos com o nome de trabalho.

O autor [Marx] afirma que o homem não nasce homem, ele forma-se homem, aprendendo a produzir. Nas comunidades primitivas, o ponto de partida da relação trabalho e educação está na relação de identidade. “Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Nessa fusão, encontram-se os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Histórico pelo processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pelos próprios homens, e ontológicos porque o produto dessa ação é resultado desse processo (SAVIANI, 2007).

Pensando ainda na complexidade do trabalho, e no trabalho do professor, podemos citar os estudos realizados por Machado (2007), que buscou apresentar as modificações ocorridas na sociedade ao longo dos tempos, as formas e os sentidos do trabalho. Em sua pesquisa, a autora traça um panorama sobre o trabalho começando pelo sentido que se manifestou na Bíblia, o ‘trabalho’ era um agir com uma conotação negativa, como consequência do pecado de Adão e Eva.

No entanto, de acordo com Marton (2005), mesmo dentro da tradição judaico-cristã há outras vertentes de narrações bíblicas que valorizam o trabalho, diferentemente da expulsão de Adão e Eva, pois o trabalho é realizado pelo próprio criador. Assim, o trabalho apresenta uma conotação, às vezes negativa, às vezes positiva (ABREU TARDELLI, 2006).

Ainda, segundo Machado (2007), na sociedade greco-romana, a atividade econômica de subsistência e de bens materiais eram reservadas apenas aos escravos e não a cidadãos livres, desse modo, o termo trabalho só apareceu nas línguas românicas a partir do século XVI, derivando-se de *tripaluim*, o instrumento de tortura destinado a punir os escravos.

No século XVIII, com a emergência e a organização do processo fabril é que o termo ‘trabalho’ se consolida como um valor positivo. Segundo a autora, “[é] também nessa época que Malthus (1820/1990) propôs chamar de ‘serviço’ a atividade que não fosse produtora de riqueza, contraposta ao ‘verdadeiro trabalho’” (MACHADO, 2007, p. 84).

Como já citamos, Machado reforça que, no século XIX, surgem as ideias de Engels (1876) e de Marx (1867), conceitualizando o trabalho

como a condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal e criativa, de expressão e de realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo a sua própria realidade (MACHADO, 2007, p. 84).

Já no século XX, a forma de organização do trabalho industrial ganhou sua primeira formalização com Taylor (1965), que priorizava uma ciência do trabalho, concebida como um conjunto de procedimentos e de técnicas para a análise minuciosa das tarefas a serem desempenhadas pelos trabalhadores nas fábricas, de cada movimento elementar a ser feito e do tempo a ser despendido, visando ao controle total de sua execução e uma maior produtividade e maiores lucros. O taylorismo intensificou o processo de trabalho sem apresentar alterações significativas na estrutura tecnológica. Um operador era responsável por operar várias máquinas, mesmo que estas realizassem tarefas diferentes. A intensificação do

trabalho é a possibilidade encontrada pelo capital para produzir mais valor sem aumentar o número de trabalhadores para realizar as tarefas.

O trabalho é representado como a simples execução do que é prescrito, tornando-se sinônimo de “tarefa”. Assim, a aplicação dos princípios da organização científica do trabalho se deu, na mesma época, com o fordismo, aplicado sobretudo na indústria automobilística norte-americana, onde os trabalhadores especializados e divididos em cadeia produtiva e em vários postos de trabalhos iam agregando partes ao produto, até chegar ao produto final (MACHADO, 2007).

Esse modelo de organização do trabalho centrado no consumo de bens e produtos, implicou em uma nova preocupação por parte dos empregadores, surgindo alguns questionamentos, dentre eles, o de como melhorar o rendimento desse trabalhador.

Em meio a essas transformações, começam a despontar estudos sobre a ergonomia de vertente francesa centrada na análise da atividade humana em situação de trabalho, com foco no funcionamento 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.

Essas alterações do trabalho têm nos mostrado que é preciso compreender melhor as profissões, especificamente o trabalho docente. Acreditamos que o trabalho do professor é complexo e vai além relação professor/ aluno ou conteúdo proposto.

Assim, após esse panorama sobre o trabalho, apresentaremos, na seção a seguir, os conceitos de “ergonomia” e da clínica da atividade, que nos auxiliaram em nossa pesquisa.

1.2. O trabalho na vertente da ergonomia

Para que possamos entender melhor o conceito de trabalho na visão da Ergonomia, iniciaremos explicando o que vem a ser ergonomia, seu contexto histórico e seu desenvolvimento, procurando compreender o contexto histórico em que acontecem as construções e modificações desse conceito.

De acordo com Souza-e-Silva (2004), o termo ergonomia é constituído dos radicais, *ergon*, que designa a ciência do trabalho e *nomos*, originalmente, é sinônimo de maior conforto na relação homem/objeto do cotidiano, usado, em muitos casos, como adjetivo: cadeira ergonômica; teclado ergonômico. Já na visão dos ergonomistas, principalmente dos

que se formaram na escola francófona, a palavra *ergonomia*, é entendida como arte, ciência, método ou disciplina, e tem por objetivo *a atividade de trabalho*.

Esse termo apresenta uma pluralidade de sentidos. Concordando com Souza e Silva, a qual se insere na categoria dos ergonomistas, tomaremos em nossa pesquisa a noção de ergonomia como:

[...] um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação. Apoiando-se em uma pluralidade de contribuições advindas de diferentes disciplinas e ancorando seu corpo de conhecimento no binômio trabalho prescrito ou tarefa/trabalho realizado ou atividade, a ergonomia procura amalgamar conhecimentos gerais sobre o trabalho com conhecimentos específicos co-produzidos pelo coletivo de trabalho. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 89)

A ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, como resultado de pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica, durante a Segunda Guerra Mundial, por uma equipe interdisciplinar, com o objetivo de amenizar os esforços humanos em situações extremas (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Segundo os manuais de ergonomia, essa disciplina foi consequência da atuação conjunta de engenheiros, psicólogos e fisiologistas para remodelarem o *cockpit* (cabine de pilotagem) dos aviões de caça ingleses. Essa experiência interdisciplinar deu certo e passou a ser expandida para o mundo industrial (FERREIRA, 2000).

Simultaneamente, também surge na França pesquisas direcionadas para a observação do trabalho humano. Essas pesquisas mostravam a complexidade das atividades de trabalho. Nos dois países, os estudos dialogavam com outras áreas do saber. Na Grã-Bretanha, a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, levando em conta os fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, equipamentos, máquinas e instrumentos, a ergonomia abordava o trabalho na relação homem/máquina. Já na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem, motivo pelo qual surgiram estudos direcionados à observação do trabalho humano, procurando mostrar a complexidade das atividades do trabalho.

Os pesquisadores franceses já não aceitavam as teorias e práticas desenvolvidas nos Estados Unidos, “[...] invertendo-se o objetivo perseguido em suas práticas: não se tratava mais de adaptar os indivíduos ao trabalho, mas de melhorar as condições de trabalho para esses indivíduos” (MACHADO, 2007, p. 86).

No começo dos anos 70, de acordo com Souza e Silva (2004), o modelo taylorismo, preconizava a divisão do trabalho em diferentes tarefas, de um lado, o perito que concebe e prepara o trabalho e, de outro, o executante que o realiza. Assim, se a atividade fosse diferente da tarefa apresentada, havia duas possibilidades: ou o trabalhador não havia realizado sua tarefa corretamente ou teria ocorrido falha no sistema. O modelo taylorista foi acusado de anular a competência dos trabalhadores, e os trabalhadores franceses começaram a contestar essa organização de trabalho recusando a abordagem mecanicista, segundo a qual o homem, como a máquina, pode ser reduzido à atividade que executa.

Desse modo, de acordo com Machado (2007), a ergonomia tomou o seu maior impulso em uma contraposição ao taylorismo. Muitas pesquisas realizadas vem demonstrando como o modelo taylorista de se prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexecutável, dada a distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador. Foi, nesse contexto, que, segundo Machado (2007), construíram duas noções centrais da ergonomia francesa: “[...] a de ‘trabalho prescrito’ e a de ‘trabalho realizado’, que até hoje têm sido muito produtivas para as pesquisas, mesmo que reelaboradas, passando a considerar o trabalhador como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições” (MACHADO, 2007, p. 86).

Também para Ferreira (2008), a ergonomia tem como preocupação a melhoria e o bem estar dos trabalhadores e a eficácia dos processos produtivos, levando-se em conta a adaptação do contexto de trabalho a quem nele opera. Visa à transformação dos ambientes de trabalho buscando conforto e prevenção à saúde dos trabalhadores.

Ainda segundo Ferreira (2000), a evolução das definições da ergonomia coloca em evidência algumas de suas características: o caráter multidisciplinar e aplicado; o foco no bem-estar dos trabalhadores e na eficácia dos processos produtivos; a adaptação do contexto de trabalho, buscando conforto e prevenção de agravos à saúde dos trabalhadores, e o mais importante, segundo o autor, é o objeto de estudo, análise e intervenção da ergonomia da atividade: a interação entre os indivíduos em um determinado contexto de trabalho.

Assim,

Pode-se depreender que a razão de ser da Ergonomia é compreender os problemas (contradições) que obstaculizam a interação (mediação) dos trabalhadores com o ambiente de trabalho, cuja perspectiva é promover o bem-estar de quem trabalha e o alcance dos objetivos organizacionais (FERREIRA, 2000, p. 91).

Desse modo, o foco do olhar teórico-metodológico da Ergonomia da Atividade está voltado para a singularidade do ato de trabalhar de cada ser humano em contextos semelhantes ou diferentes. “Em ergonomia da atividade, o indivíduo é sujeito ativo que pensa, age e sente; por meio de sua atividade de trabalho, constrói e reconstrói sua experiência de trabalho cotidianamente” (FERREIRA, 2000, p. 93).

Desta forma, a Ergonomia da Atividade tem contribuído com as várias pesquisas que vem sendo desenvolvidas na área da educação, especificamente no que se refere a mostrar que há distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, visto que essa distância torna-se fonte de conhecimento, centra-se no trabalho efetivo (problemas “reais”, em situações “reais”, em tempo “real”) (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Percebemos que várias disciplinas avançam em suas descobertas, como a Ergologia (SCHWARTZ, 1996), a Psicologia do Trabalho (LE GUILLANT, 1984) e a Psicologia Clínica do Trabalho, que se constitui em duas correntes importantes: a Psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 2008) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2010).

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 vários elementos do trabalho tematizados nos textos escritos.

Por isso, na seção seguinte, discorreremos sobre a Clínica da Atividade abordando seus pressuposto, o que é indispensável para nossa pesquisa.

1.3. Pressupostos da Clínica da Atividade

De acordo com Machado (2007), as transformações do mundo do trabalho e a emergência de novos objetos de estudo: a linguagem em situação de trabalho e o trabalho do professor começaram a exigir mais dos trabalhadores. Segundo Lazzarato (1992, s/p), “[...] é preciso que ele se exprima, que fale, que comunique, que coopere”. É, nesse sentido, que, na França, surge o interesse das ciências do trabalho pela questão da linguagem e também na linguística surge o interesse pelo estudo da linguagem nas situações de trabalho, o que apresentaremos mais adiante.

Vale esclarecer, como já citamos, que o autor que deu início aos estudos da Clínica da atividade foi 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*). Clot (2010) 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, 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.

Dentre os conceitos importantes, procuramos destacar três: o real da atividade, o gênero de atividade e o estilo da ação (CLOT, 2010).

O real da atividade se refere à atividade do indivíduo sobre si mesmo, a atividade do trabalhador precisa proporcionar um sentido para a vida dele próprio, assim, o autor amplia a atividade prescrita e realizada, apresentada pela Ergonomia da Atividade, acrescentando o real da atividade, ou seja, aquilo que pode ser feito, mas não se faz.

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir - os fracassos -, aquilo que se teria querido fazer ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer [...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer (CLOT, 2010, p. 116).

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).

No que diz respeito à Clínica da Atividade, o autor afirma que o sujeito diante do conflito não permanece passivo. Isso foi constatado, por exemplo, nos estudos dos

condutores de trem, onde alguns profissionais buscavam alternativas para superar a rotina, como no exemplo do depoimento de um dos operários de trem que utilizava os freios como um esporte.

Ao fazer disso um esporte, o condutor realiza um objetivo surgido dos conflitos vitais da atividade, aos quais ele deseja escapar: em psicologia de trabalho, essa atribuição de novas funções às ferramentas, o uso deslocado e inventivo de um dispositivo, é designado por catacrese (Clot, 1997a). A etimologia grega indica que a catacrese consiste, de algum modo, em ‘puxar a brasa para sua sardinha’ (CLOT, 2010, p. 106).

Para o autor, os trabalhadores apresentam mecanismos de defesa, não para eliminar os sofrimentos, mas impedir que eles se transformem em doenças.

Ali onde o sofrimento é um sentimento de vida contrariado, a saúde é esse sentimento de vida reencontrado. Nossa tentativa de fazer ‘falar o ofício’, graças à restauração dos ‘debates entre escolas’, das controvérsias e dos diálogos entre profissionais, temos conseguido, às vezes, transformar a experiência mal vivida em meio de viver outras experiências (CLOT, 2010, p. 116).

Em relação ao gênero da atividade, para Clot (2010) é um sistema de instrumentos coletivamente construídos e que se encontra no interior da atividade individual. Um gênero está sempre ligado a uma situação de mundo social, uma vez que o sujeito escolhe os tipos de gêneros para se comunicar em determinadas situações, organizando as falas. “Seria possível dizer que os gêneros de discurso e os gêneros de técnicas formam conjuntamente, o que se pode designar por *gêneros de atividades*” (CLOT, 2010, p. 123). Além disso, Clot (2010) acrescenta que

A renúncia ao gênero, por qualquer razão que se possa imaginar, é sempre o início de uma desordem da ação individual. Ele desempenha, portanto, uma função psicológica na atividade de cada um. Vamos defender, então, esta tese: é em seu aspecto essencialmente transpessoal que o gênero profissional exerce uma função psicológica na atividade de cada um. (CLOT, 2010, p. 125)

Sendo assim, Clot (2010) afirma a necessidade que o ser humano tem de recriar nos contextos de trabalho e o como o gênero auxilia nesse processo. O gênero é um meio para agir com eficácia e sua estabilidade é sempre transitória, pois quando necessário os sujeitos ajustam ou modificam esses gêneros que são considerados como criações estilísticas, no

sentido de que a ação é sempre endereçada a alguém em um dado contexto. É importante, segundo o autor, cultivar o gênero nas suas diversas variantes para que ele permaneça vivo. “Com efeito, a distância tomada em relação aos gêneros sociais é insuficiente para definir os estilos de ação pessoal” (CLOT, 2010, p. 128).

O estilo é justamente a distância que o profissional coloca entre a sua ação e a sua própria história. O estilo é a forma que cada sujeito se utiliza para se interpor entre ele e gênero coletivo. Clot (2010) aponta Vigotski como o que primeiro compreendeu a questão do externo e interno no desenvolvimento humano. Segundo Clot (2010), o estilo favorece o enriquecimento dos contatos sociais consigo mesmo, e o das relações pessoais estabelecidas com os outros - que na perspectiva vigotskiana seria definida como consciência. Assim, a mola propulsora da abordagem metodológica para os pesquisadores da atividade é aprofundar nas contribuições dos estudos linguísticos.

É mais que provável que o enunciado dito *libere*, na ordem sequencial, sob a influência de diversas interferências e de múltiplas dependências condicionais, mensagens construídas ao longo de um desenrolar linear do discurso - contendo hesitações, rupturas e retornos sobre si - mas que, simultaneamente, ele venha a abrir portas pelas quais se manifestem ou emergjam os vestígios dos ‘alhores’ e das ‘outras coisas’ coexistentes. (CLOT, 2010, p.123)

Além da importância dos espaços em que se dá a ação dos discursos, é importante também se observar o movimento dialógico apresentado nas situações de interação.

O movimento dialógico cria: relações renovadas, de situação em situação, entre o falante sujeito e os outros, assim como entre esse mesmo falante e aquele que ele havia sido na situação precedente, além do modo como ele o havia sido. Procedendo assim, ele transforma, manifesta e revela, no sentido fotográfico de termo as posições dos interlocutores que se elaboram no decorrer do movimento, até mesmo se desestruturam sob o efeito de contradições engendradas por esse movimento dialógico. (CLOT, 2010, p.135)

Em nossa pesquisa optamos pela autoconfrontação simples que tem por base filmar as aulas da professora, e posteriormente, professora, juntamente com a pesquisadora assistir ao vídeo, realizando intervenções quando necessário. Esse processo proporciona uma relação dialógica com o objeto filmado, com o sujeito envolvido na pesquisa e com o pesquisador. Como já citamos, a autoconfrontação simples é uma metodologia cujo princípio é fazer da

atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar na atividade e ressignificá-la (CLOT, 2010).

Vale ressaltar que apresentaremos no capítulo metodológico as contribuições da Clínica da Atividade relacionada à autoconfrontação simples, processo que será utilizado para nossas análises.

Assim, após a essa breve explanação dos conceitos da Clínica da Atividade, na seção abaixo, discorreremos sobre o trabalho docente.

1.4. Trabalho docente

Nas seções acima apresentamos o conceito de trabalho, em geral, e os pressupostos de acordo com a Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade. Nesta seção, partiremos desses conceitos para apresentar os estudos que vêm sendo realizados, especificamente em relação ao trabalho docente.

Como vimos, até o momento, a temática do trabalho, especificamente, do trabalho do professor, vem se redefinindo ao longo da história e nos trabalhos de pesquisadores que se empenham nesse campo. O conceito de trabalho docente tem se modificado 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).

O trabalho docente no cotidiano constitui-se de um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter a participação deles no próprio processo de formação. “Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas

interações com os estudantes. [...] Queira ou não, o professor será o único mediador entre a organização escolar e os estudantes” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 268).

Para os autores, o objetivo do trabalho docente é coletivo e público, pois um professor trabalha com seres humanos e estes seres humanos são dotados de capacidade de liberdade, de autonomia. Por esse motivo é que a relação entre professor e aluno não pode se reduzir ao vínculo instrumental do sujeito humano com o seu objeto material. Assim, “ensinar é confrontar-se com problemas e dilemas éticos que se tornam ainda mais delicados quando se encontram num contexto de relações face a face” (TARDIF E LESSARD, p. 71).

De acordo com Tardif e Lessard (2011), nas pesquisas sobre trabalho docente, a presença do objeto humano modifica profundamente a própria natureza do trabalho e atividade do trabalhador, já que

[...] *todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro.* (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 30)

Assim, os autores defendem a ideia de que o trabalho docente constitui a chave para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. Eles se apoiam em quatro constatações:

1ª: desde os anos cinquenta, a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais está declinando, em todas as sociedades modernas avançadas;

2ª: os grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de materiais;

3ª: essas novas atividades de trabalho estão relacionadas historicamente às profissões e aos profissionais que são representantes de novos grupos de especialistas na gestão de problemas econômicos e sociais;

4ª : a constatação em meio a essas transformações se observa o crescente *status* de que gozam, na organização socioeconômica, os ofícios e profissões que têm esses seres humanos como “objeto de trabalho”.

Amigues (2004) e Saujat (2004), ambos da Ergonomia da Atividade, buscam apresentar uma concepção ampliada da noção de atividade. Para eles, o trabalho do professor

é complexo e vai além de uma relação aluno/professor, ou conteúdo a ser ensinado, dirige-se também à instituição, aos pais, e a outros profissionais que constituem a história do trabalho desse profissional.

Saujat (2004), em seu texto *O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*, apresenta alguns pontos centrais das diferentes abordagens que têm alimentado a reflexão acerca da eficácia do ensino e sobre como elas contribuíram para a emergência de um objeto de pesquisa: o trabalho do professor.

As primeiras pesquisas sobre o ensino tinham caráter pragmático, de acordo com Saujat (2004), nos Estados Unidos. Os estudos voltavam-se para a tentativa de identificar a eficácia dos professores. Outros estudos reforçavam a ideia do caráter multideterminado das aprendizagens escolares, bem como da importância do papel que têm as ações dos professores, o que promoveu a ideia de que o *professor faz a diferença*. Os estudos atuais, mesmo conservando a hipótese de um efeito professor, passaram a considerar vários tipos de variáveis e se inscreveram em uma concepção interativa da eficácia dos professores (SAUJAT, 2004).

O autor faz uma breve apresentação das bases teóricas dessas diferentes abordagens: *o paradigma processo-produto, o paradigma do pensamento dos professores, concepção do prático reflexivo, abordagem etnográfica* situando-as em períodos correspondentes a modelos teóricos distintos, com o objetivo de permitir ao leitor uma melhor apreensão do significado das discussões no campo da pesquisa sobre o ensino e da natureza da contribuição que a abordagem ergonômica da atividade do professor pode oferecer a esse debate.

Para Doyle (1986), no paradigma processo-produto “tenta-se avaliar a eficácia estudando-se as relações entre a medida dos comportamentos dos professores em aula (processo) e aprendizagem dos alunos (produto)” (SAUJAT, 2004, p. 7).

Esse processo teve evolução quando o processo-produto passou a considerar as variáveis mediadoras. Segundo Postic (1977), três fatores apresentaram avanço dessa pesquisa: relevância ao ensino como objeto, a constituição de um vasto *corpus* de conhecimento com base em resultados de fiabilidade e evidenciaram o papel da formação na obtenção dos comportamentos disponíveis dos professores. Mesmo com essa evolução, para Saujat (2004), é possível fazer críticas aos trabalhos nessa perspectiva.

O segundo paradigma apresentado pelo autor é o paradigma do pensamento dos professores, os primeiros trabalhos de pesquisa nessa perspectiva apresentam-se híbridos, pois se baseavam tanto no cognitivismo quanto na abordagem etnográfica. A imagem do professor

é a de um indivíduo que reage aos acontecimentos da aula, que espera que eles ocorram para efetuar uma escolha a partir de um repertório de resposta possíveis (DURAND, 1996).

Como afirmam os autores que se interessam pela maestria (TOCHON, 1993; SAUJAT, 2004), também aparecem alguns limites com relação a esses trabalhos referentes ao pensamento dos professores que são de ordem teórica e epistemológica. A maestria é caracterizada por uma reflexão baseada em imagens de casos interiorizados através da experiência. Em relação a essa busca de eficácia e *maestria* foram desenvolvidos trabalhos que favoreceram a emergência da segunda fonte de paradigma do pensamento educacional: a abordagem etnográfica. “Mais preocupada em apreender e explorar os diferentes componentes da experiência profissional de cada professor do que com a melhoria da escola, essas pesquisas apoiam-se em estudos de casos e recorrem a métodos qualitativos” (SAUJAT, 2004, p. 13).

Saujat (2004) também aponta que o quadro conceitual das *histórias da experiência* situa-se no prolongamento da abordagem fenomenológica e da pesquisa de campo, próprios da etnometodologia, e apoia-se na colaboração narrativa com o pesquisador (TOCHON, *apud* SAUJAT, 2004). Nessa corrente, temos autores como Connely e Clandini (1995).

A concepção do prático reflexivo (SCHÖN, 1983) consiste na reflexão que incide sobre a ação e sobre a conduta do profissional num determinado contexto. Assim, a

experiência profissional é assimilada à experimentação entendida como uma forma de confrontação com o real produzindo-se no contínuo de um curso de ação situado. Cada uma das experiências realizadas em prol dessa confrontação alimentaria a dinâmica de uma reflexão na ação, articulada a uma reflexão sobre a ação conduzida a *posteriori*, fonte de novos conhecimentos para o profissional (SAUJAT, 2004, p. 14).

Uma outra abordagem apresentada pelo autor é a abordagem ecológica dos processos interativos. Doyle (1986), propôs uma descrição ecológica em que a tarefa do professor se relaciona com os acontecimentos que ocorrem num contexto, e apresentam as seguintes características: são múltiplas e simultâneas marcadas pelo imediatismo e rapidez, imprevisibilidade e são visíveis, remetem a uma história. Tardif e Lessard (2011) discutindo a questão do que torna os acontecimentos da aula descritíveis com a ajuda dessa caracterização ecológica, propõem duas novas categorias a de *interatividade* e a de *significação*. Os autores consideram que nessas categorias se baseia a ecologia da aula.

Lerman (1997) destaca a importância sobre a formação dos professores como fonte de reflexão dos pesquisadores sobre as práticas dos professores, seus conhecimentos e as

relações com suas escolhas pedagógicas. A pesquisa sobre o professor encontra-se num estágio emergente, com pouca confrontação de métodos e de quadros teóricos, a ponto de Hoyles se perguntar, em 1992, se “o professor era um objeto de estudo bem identificado”. (SAUJAT, 2004, p.25).

Mas esses questionamentos conduziram a reflexões metodológicas e teóricas importantes que acompanharam os recentes trabalhos, principalmente na França, voltados para estudar o trabalho do professor em aulas normais, em toda a sua complexidade, como: determinar coerções e a margem de manobra do professor; buscar características da posição do professor numa instituição didática, identificar os meios utilizados pelo professor para organizar seu projeto de ensino e o lugar que deixa para o aluno na realização desse projeto, buscar regularidades e variabilidade nas práticas dos professores, compreender como se constroem esses conhecimentos, etc. (SAUJAT, 2004).

Saujat (2004) destaca também os pesquisadores que tentam promover a abordagem didática e ergonômica. Ele acredita que os estudos baseados numa perspectiva ergonômica consideram o ensino como trabalho e as pesquisas voltadas para essa perspectiva apresentam uma dualidade. De acordo com Daniellou (1996), os professores em trabalho *tecem*. De um lado, a *trama*, que segundo este autor estão ligadas aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, por outro, a *tela*, ligados à própria história, a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida, a vários grupos sociais. Assim:

o resultado do ofício também é dúplice: de um lado, o trabalho dos professores produz efeitos sobre seu objeto, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos. De outro, não deixa de ter efeitos sobre os próprios professores, levando a ‘novas experiências, a transformações do corpo dos saberes disponíveis para serem, por sua vez, tecidos na obra da vida’ (DANIELLOU, 1996, p.1)

Após a explanação sobre o panorama das pesquisas que vem sendo realizadas nesses últimos anos, percebemos que são múltiplos os conceitos e as definições sobre o trabalho do professor. Assim, 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:

a) uma atividade situada; é pessoal e sempre única, mas ao mesmo tempo impessoal, no sentido de que não se desenvolve totalmente livre;

b) é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo;

c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos;

d) é interacional, “pois a interação é da natureza multidimensional e de mão-dupla”

d) 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);

e) 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” (*ibidem*, p. 91).

f) 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:

a) reelaborar constantemente as prescrições;

b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento (IBID, p.93);

- c) apropriar-se de instrumentos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando considerar úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sócio historicamente construídos por seu coletivo;
- f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos. (MACHADO, 2007, p. 93).

Machado (2007), tomando por base as reflexões presentes no esquema de trabalho de Clot (2010), procura chegar a uma representação do trabalho docente que permite ilustrar qualquer atividade de trabalho, representada na figura abaixo:

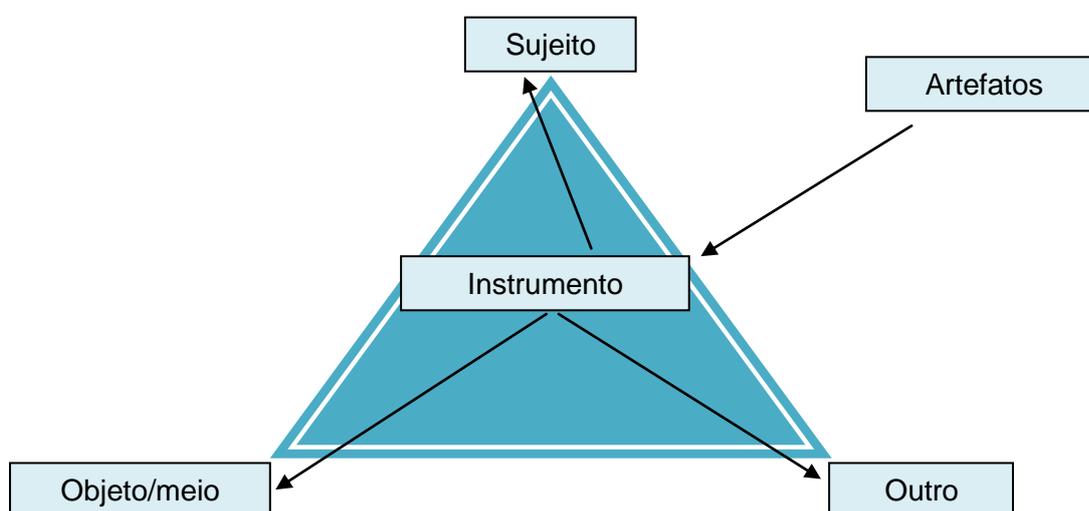


Figura 1: Os elementos do trabalho - Fonte Machado (2009)

A relação entre os elementos do trabalho (sujeito, objeto e outros) não acontece de forma pacífica, mas de forma conflituosa. “Ao escolher a atividade dirigida como unidade elementar de análise na psicologia do trabalho, fazemos uma opção pelo conflito como ponto de partida da pesquisa. [...] Essa atividade dirigida é uma arena, ou melhor, um teatro de uma luta” (CLOT, 2010, p. 99).

Sendo assim, as contribuições de Clot (2010) são relevantes para os estudos do trabalho docente, pois contribuem para pensar sobre os vários aspectos que envolvem o trabalho educacional. No entanto, mesmo considerando importante, Machado (2009) busca reconfigurar o triângulo, levando em consideração que o trabalho docente constitui-se de uma rede de relações sociais.

A ilustração que apresentaremos a seguir tem servido ao grupo ALTER (LAEL – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), como “hipótese de trabalho para a detecção de representações sobre os elementos constitutivos do agir docente e das relações que eles mantêm entre si, hipótese essa que, a partir das análises de textos, pode ser confirmada, negada ou complementada e revista” (MACHADO, 2009, p. 39).

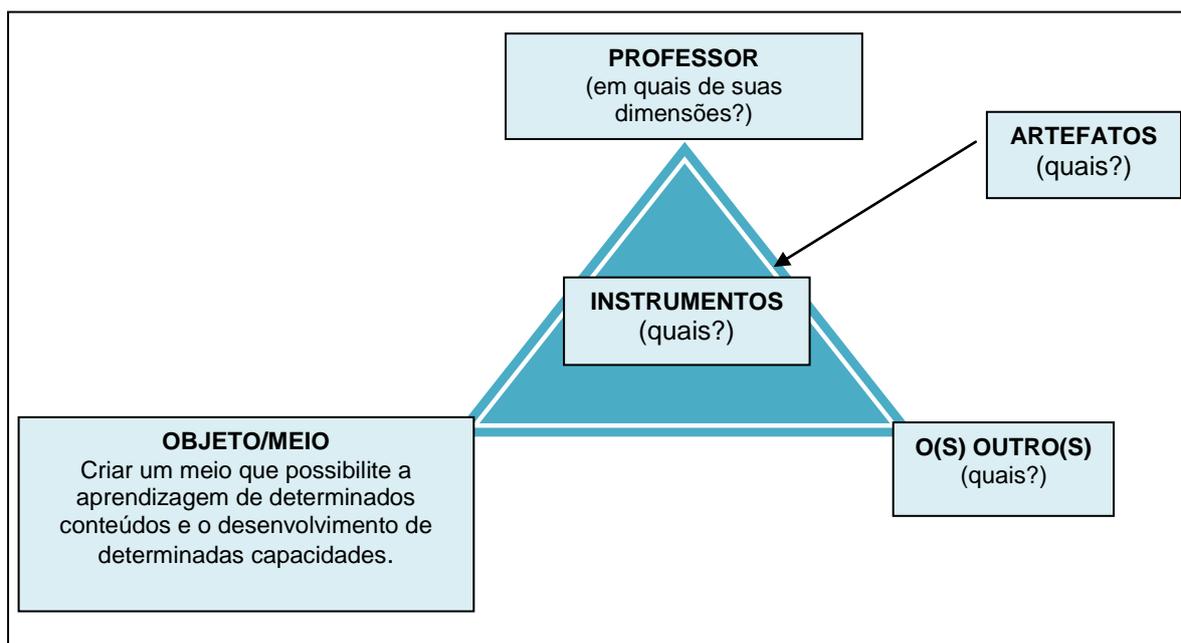


Figura 2: Esquematização do trabalho do professor - Fonte: Machado (2009, p. 39)

O esquema apresentado demonstra que o trabalho do professor, especificamente em sala de aula, mobiliza seu ser integral, nas várias dimensões como: (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas, etc.), com o objetivo de criar um meio que proporcione a aprendizagem e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos (MACHADO, 2009).

Tomando por base o triângulo reconfigurado por Machado (2009), acreditamos que poderia ser readaptado também para o trabalho do professor, especificamente o professor que trabalha na Rede Estadual de Ensino, nos anos iniciais, considerando que o objetivo do professor seja criar um meio propício para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Sendo assim, fizemos uma readaptação do triângulo e encontramos o esquema abaixo que nos permite observar alguns elementos constitutivos do agir do professor e as relações que esses elementos apresentam entre si.

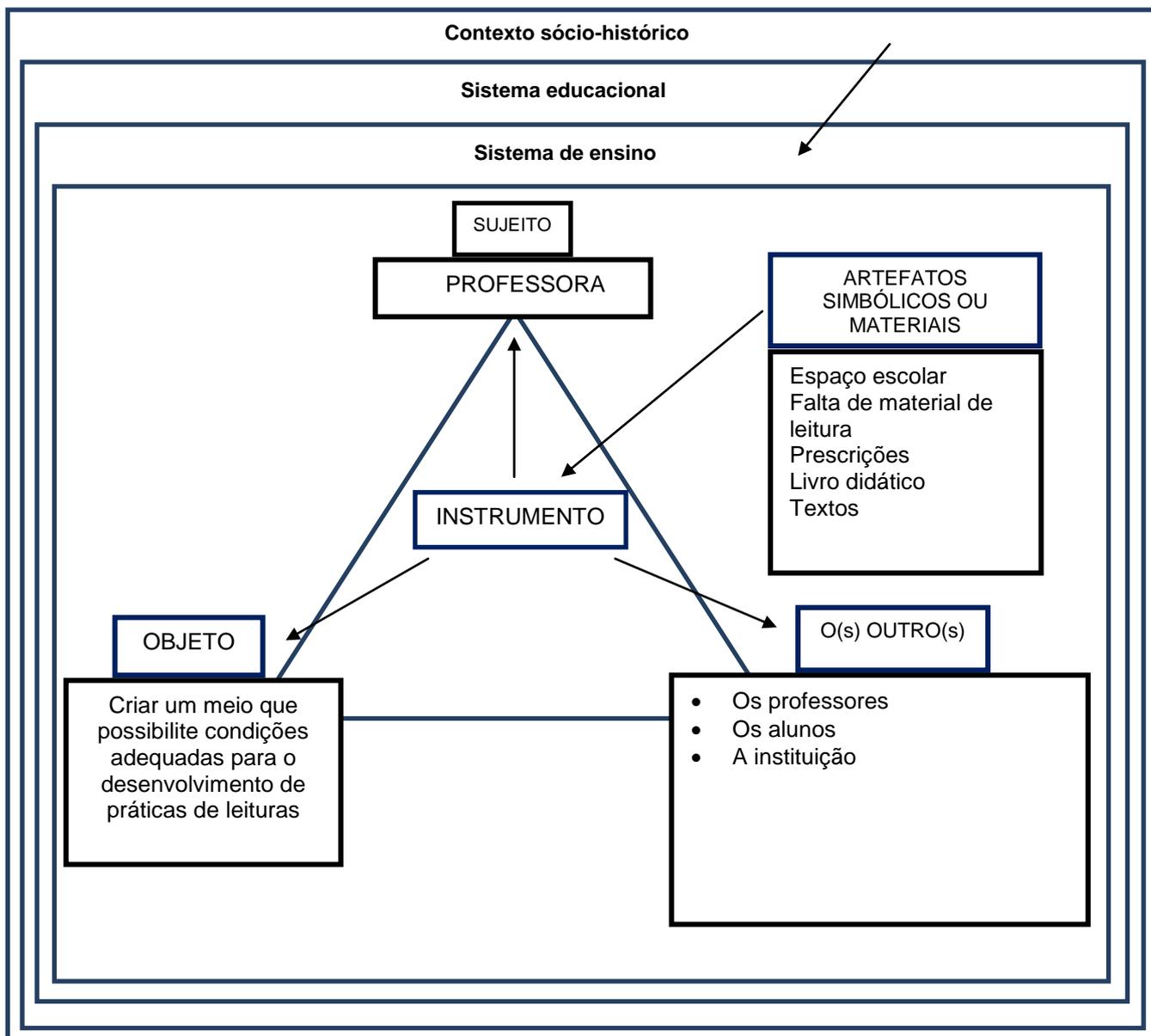


Figura 3: Esquema do trabalho da professora

Por meio do esquema acima, podemos observar o quanto o trabalho do professor, especificamente das séries iniciais é complexo e muitas vezes se apresenta de forma conflituosa. São várias as questões que permeiam a atividade do professor, pois precisa lidar com uma variedade de aspectos que envolvem o seu dia a dia, como por exemplo: o espaço adequado para levar os alunos para ler, no caso a biblioteca da escola, falta de material adequado, prescrições que devem ser seguidas. De acordo com Bueno (2011) o tempo todo, diversos sujeitos, físicos ou institucionais, e preocupações “atravessam” o trabalho do professor interferindo em suas escolhas e decisões.

Comungamos com a ideia de que a atividade do professor, deve ser considerada uma atividade de trabalho e, para compreendermos melhor os aportes teóricos que permeiam suas práticas é importante entender o trabalho docente por meio da linguagem, já que é por meio dela que as interações e representações serão construídas, divulgadas e “absorvidas”.

Assim, neste capítulo, apresentamos alguns conceitos sobre o trabalho e desenvolvimento humano e sobre o trabalho docente, bem como os pressupostos da Ergonomia e da Clínica da atividade, que poderão nos ajudar a analisar os aspectos encontrados nos segmentos tematizados sobre o trabalho docente com a leitura. No entanto, para complementar esses conceitos e elementos, traremos na seção seguinte o quadro do ISD que contribuirá também para uma análise dos aspectos linguístico-discursivos do agir do professor.

CAPÍTULO 2- PROPOSTA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD- PARA ANÁLISE DE TEXTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Em nossa pesquisa, compartilhamos também de modo geral do quadro 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).

Nesse sentido, procuramos abordar nesse capítulo, em primeiro lugar, os princípios gerais do ISD², num segundo momento, a questão do agir humano que pode ser interpretado *na e pela* linguagem a partir do modelo de análise de textos apresentado por Bronckart (2006; 2008) para a construção das figuras interpretativas do agir (BULEA, 2010, BUENO, 2007) e por fim, abordaremos a proposta metodológica do ISD para a análise dos textos

2.1. Os princípios do ISD

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 apresentam princípios que buscam explicar o funcionamento e desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999; 2012)

Os princípios do ISD se opõe à fragmentação que ocorre nas diversas áreas do saber como por exemplo as determinações de que: na área da Linguística, cabe estudar a linguagem humana; na Psicologia, o estudo do comportamento humano; na Sociologia, cabe observar o homem inserido no meio social. De acordo com Bronckart (2006), essas áreas do modo como se apresentam acabam por estudar o humano sem conexão clara entre o cognitivo, social, linguístico e cultural. Assim, o ISD não visa propor um novo modelo de análise, mas pretende

² O ISD foi desenvolvido inicialmente por Bronckart e outros pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, depois por Bronckart e o Grupo LAF (Langage, Action et Formation), Atualmente o ISD apresenta contribuições de pesquisadores brasileiros do Grupo ALTER-LAEL e ALTER-CNPq, de várias Universidades como PUC-SP, PUC-MG, PUC-RJ, UNISINOS, UEL, USF, e pesquisadores da Universidade de Lisboa (UNL) e argentino da Universidade de Mendonça (BUENO, 2007).

auxiliar nas questões das práticas de linguagem que envolvem as capacidades dos saberes e da ordem do agir das pessoas como um todo, uma vez que tal corrente concebe a linguagem como papel central para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006).

Ao assumir os princípios do ISD, não se elimina o desenvolvimento biológico humano, mas visa-se 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).

O ISD também adere aos pressupostos estabelecidos pelo materialismo, monismo e pelo evolucionismo. O materialismo implica que todos os “objetos” nele presente são realidades materiais em permanente atividade e todos os “objetos”, inclusive os processos de pensamentos da espécie humana, são materiais. O monismo implica acreditar que os objetos como “físicos” e “psíquicos” são, em essência, matéria, e a divisão deve-se a uma diferença “fenomenológica” e não uma diferença de essência. Já a ideia do evolucionismo consiste, em considerar que, na marcha do universo, a matéria deu a origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos, em um processo em que cada objeto produz mecanismos próprios para sua organização. O evolucionismo implica, ainda, que as propriedades de organização interna dos objetos estão ligadas às propriedades e interações comportamentais com o meio externo. Assim, o ISD compreende a evolução da espécie humana em uma perspectiva dialética e histórica.

Não é uma corrente propriamente linguística, nem psicológica ou sociológica, “ele quer ser visto como uma corrente da *ciência do humano*”. Portanto, tem por objetivo demonstrar que “*as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação as capacidades do agir e da identidade das pessoas [...]*” (BRONCKART, 2006, p. 10).

Para isso, Bronckart (2006) retoma e reelabora a teoria do agir comunicacional de Habermas³ (1987), visando explicitar a relação entre o agir humano e a linguagem. O ISD se apoia na teoria do agir comunicacional de que apresenta dois níveis de análises: o primeiro é o da condutas observáveis, da práxis, que manifestam ou exibem pretensões à validade em relação ao conjunto de pré-construídos humanos (BRONCKART, 2006).

³ Jürgen Habermas- filósofo e sociólogo alemão inserido na tradição da teoria crítica e do pragmatismo. Ancora seu projeto filosófico no esteio dos pensadores frankfurtianos.

O segundo nível é o da avaliação e/ ou reformulação de alguns aspectos das pretensões práticas à validade, no quadro das produções verbais ou textos. Nesse segundo nível, cada indivíduo participa das avaliações linguageiras e é constantemente levado a ‘julgar’ o agir dos outros em relação aos critérios provenientes dos pré-construídos coletivos. “Assim, ele se *apropria* de elementos das avaliações externas de seu agir, *interioriza-os* e constrói representações de suas próprias intenções, de seus motivos, de suas capacidades em suma, de sua responsabilidade no desenvolvimento das atividades coletivas” (BRONCKART, 2006, p. 243).

Logo, todo agir, segundo Bronckart (2006), apresenta-se com um pano de fundo de atividades e ações, geralmente avaliadas por meio da linguagem. “[...] junto com Habermas (op. cit.), admitimos que os seres humanos organizam e regulam suas atividades coletivas como um agir comunicacional semiotizado, isto é, com um agir que explora *signos*” (BRONCKART, 2006, p. 246).

Esses signos, segundo Habermas (1987), apresentam-se como representações coletivas do meio, que são organizadas em sistemas chamado de mundo (formais ou representados): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O mundo objetivo corresponde às representações que os seres humanos apresentam sobre o meio físico, ou seja, os conhecimentos elaborado durante a sócia-histórica humana, por exemplo, se alguém que jogar futebol de campo com mais de 20 amigos, seu quarto não deve ser o melhor lugar para isso; não é preciso fazer um teste para verificar, pois já se tem um conhecimento objetivo sobre isso. (BUENO, 2007). Em relação ao mundo social, podemos trazer como exemplo, a questão das regras estabelecidas, ao jogar futebol, mesmo que por brincadeira, temos regras claras e explícitas sobre como roçar a bola, sobre o número de integrantes que deve ser igual em cada equipe e etc. (BUENO, 2007). E, por fim, para exemplificar a constituição do mundo subjetivo trazemos o exemplo de um professor que tem uma visão de si como profissional e sabe que os outros podem ter uma visão diferente (BUENO, 2007).

Esses três mundos não são tipos de agir, mas sim parâmetros sobre os quais um agir pode ser avaliado. Nesse sentido, se justifica a proposta de análise que nos propusemos a fazer nesta tese: refletir a partir dos textos produzidos em situação de trabalho as práticas da professora com leitura procurando compreender, a partir dos segmentos tematizados, o agir que perpassa o trabalho docente, nas situações de comunicação cotidianas.

2.2. A linguagem e o agir

Esta seção tem por objetivo apresentar a visão de linguagem adotada pelo Interacionismo Sociodiscursivo. O conceito de linguagem no qual se insere o ISD faz parte da perspectiva que valoriza a linguagem como agir. Como vimos, na seção anterior, de acordo com Bronckart (2006), a linguagem tem papel fundamental na compreensão do agir humano e se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem. A emergência desse agir comunicacional apresenta algumas complexidades, como já citamos, o primeiro é o da condutas observáveis, da práxis e o da avaliação e/ ou reformulação de alguns aspectos das pretensões práticas à validade, no quadro das produções verbais ou textos.

No quadro do ISD, a visão de linguagem enquanto agir é enriquecida por outros princípios formulados por Voloshinov⁴ e Saussure (2001). Segundo Bronckart (2008), Voloshinov apresenta em seus estudos o caráter dialógico da linguagem, em que todas as palavras procedem de alguém e são dirigidas a alguém, sendo produto de uma interação entre locutor e destinatário. Ainda nessa linha, o ISD advém da concepção de linguagem da teoria desenvolvida por Bakhtin (1997), pois para o pesquisador Russo, a linguagem não é “neutra”, e sim resultado de uma interação social; ela sempre exerce uma função comunicativa e é constituída dialogicamente e permeada pela presença do “outro” (nem sempre fisicamente); os significados não são fixos, podem variar de acordo com o contexto social da enunciação, ou seja, por estarmos inseridos num contexto sócio histórico e, assim, nossos discursos estão permeados de outros discursos.

Ainda para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são importantes para a comunicação humana, eles podem ser definidos como sendo formas estáveis de enunciados presentes nas diferentes situações de uso da língua e que são social e historicamente estabelecidos. Os gêneros estão em constante evolução e variam de acordo com as transformações da sociedade e dos diferentes contextos. Para o autor, a prática dos signos se desenvolve em atividades de produção e de interpretação de textos, já que qualquer nova produção de linguagem se realiza tendo como pano de fundo outros textos que já foram produzidos, os quais, de acordo com Bakhtin, podemos chamar de intertexto.

⁴ Nesse momento não nos deteremos na análise da questão da autoria *Marxismo e filosofia*, já discutida por muitos autores.

Os gêneros apresentam-se como modelos textuais. Os agentes são colocados a um número mais ou menos importante de gêneros, no decorrer de seu desenvolvimento pessoal, porém, a ação de linguagem não se dá apenas pela intertextualidade, “não é com base na intertextualidade em si, mas com base em seu conhecimento efetivo de gêneros e de suas condições de utilização que o agente escolhe um modelo textual” (BRONCKART, 1999; 2012, p.101).

De acordo com Bronckart (1999; 2012), essas escolhas acontecem em um confronto entre os valores atribuídos pelo agente aos parâmetros de sua situação de ação.

Essa escolha apresenta as características de uma verdadeira decisão **estratégica**: o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objeto visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação. Esses diferentes critérios de decisão podem, eventualmente, encontrar-se em competição. (BRONCKART, 1999; 2012, p. 101)

O autor aborda que o agente, ao escolher um modelo de gênero, também deve adaptá-lo a valores particulares. O processo de adaptação indica sobre a composição interna do texto: ao final do processo, de acordo com Bakhtin (1984), o texto empírico produzido se encontrará dotado do estilo próprio ou individual do sujeito. Esse processo de adoção-adaptação gera novos gêneros – diferentes dos preexistentes – modificando-os permanentemente e tornando-os dinâmicos e históricos.

Coseriu (2001), em seus estudos, apresenta algumas ideias para se compreender a visão de linguagem para o ISD: a linguagem se dá no ato de fala com o outro, ou seja, a essência da linguagem é o diálogo; a atividade de falar se realiza por meio da língua, que é constituída historicamente; a linguagem é uma atividade que cria, constrói objetos, por estar em constante transformação; a atividade de linguagem é significativa, pois cria conteúdos além dos signos.

Ainda, segundo Bronckart (2006), a atividade de linguagem produz objeto de sentido, a pessoa que tem de produzir um texto novo, encontra-se em uma *situação de ação de linguagem* que, segundo o autor, define-se como o conhecimento que ele dispõe sobre o contexto de seu agir verbal e do conteúdo temático que ele propõe a semiotizar.

O conhecimento do contexto inclui o conhecimento dos parâmetros materiais do ato de produção (quem é o emissor, quais são os eventuais receptores, em qual espaço-tempo eles se situam?) e o dos

parâmetros sociossubjetivos da interação (qual é o lugar social no qual se realiza a produção, quais os papéis que daí decorrem para o enunciador e seus destinatários, que relações de objetivos se estabelecem entre eles). (BRONCKART, 2006, p. 251)

Importante ressaltar, aqui, o significado do termo agir para Bronckart (2006), “utilizamos o termo agir (ou agir referente) em um sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e, portanto, para dar nome ao “dado” que podemos observar” (BRONCKART, 2006, p. 212-213).

Esse agir humano pode ser considerado, em relação aos elementos no plano motivacional, de origem coletiva, que podem ser da ordem das representações sociais, e os motivos, que são as razões de agir. No plano intencional, que envolvem as finalidades do agir de origem coletiva e as intenções que são os fins do agir. O terceiro está no plano dos recursos do agir, que está ligado aos instrumentos, noção que designa tanto os artefatos concretos que estão à disposição de alguém quanto os “modelos do agir”, e as capacidades atribuídas a uma pessoa para aquele agir (BRONCKART, 2006).

A respeito da terminologia adotada pelo ISD, o que consideramos importantes são os termos relacionados à pessoa que intervêm no agir. De acordo com Bronckart & Machado (2004), o termo *actante* é utilizado para qualquer pessoa implicada no agir, ou seja, aquela pessoa envolvida em qualquer tipo de agir. O termo ator, por sua vez, designa a pessoa dotada de capacidades, intenções e motivos. Já o termo *agente* está relacionado ao processo de agir, no entanto, não lhe são atribuídas capacidades, motivos e intenções.

Em acordo com o quadro epistemológico do ISD, acreditamos ser relevante investigar o trabalho do professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Ciclo I, procurando perceber um ser humano de modo mais integral, que apresenta capacidades e conhecimentos que se constroem nas representações do mundo *na* e *pela* linguagem, de acordo com o contexto sócio histórico e cultural no qual está inserido.

A pessoa é o resultado de acúmulo das experiências de agentividade de um indivíduo, experiências essas que variam quantitativamente e ‘qualitativamente’ (dado que as interações sociais e as mediações formativas se desenvolvem em contextos sempre diferentes e segundo uma temporalidade sempre particular) e que lhe dão *singularidade*. [...] E é essa determinação pessoal que confere aos indivíduos uma ‘liberdade’ e uma ‘possibilidade de criatividade’ em relação aos pré-construídos coletivos, que lhes permite avaliá-las, transformá-las, reorientá-las e, enfim, que permite que não sejam apenas ‘agentivizados’ pelo social, mas que sejam também *atores* da vida

social ou construtores de fatos sociais. (BRONCKART, 2006, p.243-244)

Sendo assim, na seção seguinte, apresentaremos, de modo mais específico, o modelo de análise de textos do ISD assumido nessa tese.

2.3. O modelo de análise de textos proposto pelo ISD

Objetivamos apresentar o modelo de análise proposto pelo ISD, que auxilia na compreensão da atividade humana, bem como na compreensão da relação entre linguagem e trabalho nos textos e sobre o trabalho do professor com práticas de leitura.

De acordo com os pressupostos do ISD, apresentados por Bronckart (1999, 2006, 2008), Bronckart & Machado (2004), o modelo de análise se apresenta como descendente, pois parte da análise do macro textual para o micro textual, ou seja, do contexto de produção para os níveis linguísticos.

Esse modelo de análise caracteriza-se por apresentar um conjunto de marcas pré-determinadas que aparecem nos textos, o que garante a clareza dessa concepção teórica, pois como já citamos, a ação humana é mediada pelas ações de linguagem e, para que aconteça a realização dessa comunicação, é necessário o uso de modelos textuais que podem se manifestar por meio de textos orais ou escritos.

Assim, para compreendermos melhor esse processo, apresentaremos o contexto de produção e arquitetura interna dos textos..

2.3.1. Contexto de produção

Segundo Machado & Bronckart (2009), o contexto de produção se refere ao momento sócio-histórico em que os textos foram produzidos e aos parâmetros que podem influenciar a organização de um texto.

De acordo com Bronckart (1999; 2012, p. 93), num primeiro plano, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, na situação de produção, especificamente, o sujeito produtor do texto se encontra em uma situação que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos:

- a) lugar de produção: lugar físico em que o texto é produzido;
- b) momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
- c) emissor (produtor, ou locutor), a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto que pode ser construída no texto oral ou escrito;
- d) receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber ou receber corretamente o texto.

Para Bronckart (1999;2012), no segundo plano, a produção de todo texto se inscreve no quadro das atividades de uma formação social, ou seja, no quadro de uma interação comunicativa que implica um mundo social (normas, valores, regras) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociosubjetivo pode ser apresentado em quatro parâmetros principais:

- a) O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição, ou em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, etc.;
- b) A posição social do emissor: papel de professor, pai, de cliente, de amigo, etc.;
- c) A posição social do receptor: papel de aluno, de criança, de colega, etc.;
- d) O objetivo da interação: qual é o ponto de vista do enunciador, que efeito o texto pode produzir no destinatário.

Com base nestes parâmetros, podemos levantar hipóteses de possíveis representações que o produtor de um texto tem sobre o contexto de produção físico e sociosubjetivo.

Para Bronckart (1999; 2012), é importante iniciar a análise de qualquer tipo de texto pela análise do contexto de produção em que se deu a origem do texto. Somente depois de analisar esses parâmetros é que se pode passar para a análise das características internas do texto, chamadas por Bronckart (1999; 2012) de arquitetura interna.

2.3.2. Arquitetura interna

Para compreendermos melhor esse processo de análise do texto, Bronckart (1999; 2012) propõe um modelo de arquitetura interna considerando a organização de um texto como um *folhado textual*, constituído por três camadas superpostas que se organizam em: 1) infraestrutura geral do texto composta por plano geral/global, tipos de discurso a partir dos quais podemos deprender figuras de ação, sequências; 2) mecanismos de textualizações divididos em conexão, coesão nominal, coesão verbal; 3) mecanismos enunciativos que constituem os posicionamentos enunciativos e vozes presentes no texto.

A infraestrutura geral do texto é a camada mais profunda do *folhado* textual. Este nível refere-se ao plano global dos textos que é a planificação geral dos conteúdos temáticos, o que permite identificar os actantes em cenas, os tipos de discursos e os tipos sequências.

Segundo Bronckart (1999;2012, p. 97), os conteúdos temáticos podem ser definidos como “um conjunto de informações que nele são explicitamente apresentados”, que podem ser traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. Os conteúdos temáticos são representações que foram elaboradas pelo agente-produtor, correspondente aos conhecimentos que variam de acordo com a experiência e o nível de desenvolvimento do agente.

Bronckart (1999; 2012) considera que o texto é uma unidade comunicativa. Os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais. Eles não podem ser considerados de maneira estática, racional e definitiva. São constituídos segundo modalidades variáveis.

[...] esses segmentos constitutivos de um gênero devem ser considerados como *tipos linguísticos*, isto é, como *formas* específicas de semiotização ou de colocação em discurso. Elas são formas dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, em número necessariamente limitado. São formas correlatas à (ou reveladoras da) construção das coordenadas de mundos virtuais, radicalmente diferenciados do mundo empírico dos agentes. Por isso, chamamos esses segmentos de **tipos de discurso**, e os mundos virtuais em que se baseiam, de **mundos discursivos**. (BRONCKART, 1999; 2012, p. 138-139)

As formas e os tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser denominadas de ações de linguagem; já os gêneros de discurso, gêneros de textos e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gênero de texto; os enunciados e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos; as línguas, linguagens e estilos, podem ser designados pela expressão “tipos de discurso” (BRONCKART, 1999; 2012). Apoiando-se em Foucault e Bakhtin, Bronckart (1999; 2012) acredita que a produção do discurso é um trabalho psicológico e linguístico. O autor procura definir as operações constitutivas dos mundos discursivos ou arquétipos psicológicos e o problema da tradução desses mundos no quadro da língua natural determinada, passando ao nível abstrato dos arquétipos psicológicos para o dos tipos linguísticos.

Para o autor, os tipos de discursos correspondem às formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos, compreendidos como o conjunto de três mundos formais (físico, social e subjetivo).

Ainda, segundo Bronckart (1999; 2012), os mundos discursivos se constroem com base em dois subconjuntos de operações: as primeiras explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário, em que se desenvolve a ação de linguagem. As segundas referem-se ao relacionamento, de um lado, entre as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e, de outro, entre os parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção). Criando a ordem do NARRAR e a ordem do EXPOR. Assim, as instância de agentividade semiotizada podem aparecer em relação com o agente em situação de produção, constituindo, a IMPLICAÇÃO ou podem não aparecer, ocorrendo assim, a AUTONOMIA.

Quando há autonomia, a relação entre o mundo discursivo e os parâmetros do contexto de produção não deixam marcas no texto. Quando há implicação, precisamos observar as marcas de implicação e os dêiticos presentes no texto para compreender e interpretar o texto como um todo.

Assim, realizando o cruzamento desses quatro itens, teremos o surgimento de quatro mundos discursivos: o NARRAR IMPLICADO, o NARRAR AUTÔNOMO, o EXPOR IMPLICADO e o EXPOR AUTÔNOMO, que de acordo com Bronckart (1999; 2012) podem ser expressos em quatro configurações ou tipos de discurso: DISCURSO INTERATIVO, DISCURSO TEÓRICO, RELATO INTERATIVO E NARRAÇÃO, conforme podemos observar no quadro abaixo:

	Conjunção com o mundo	Disjunção com o mundo
	EXPOR	NARRAR
Implicação em relação ao ato de produção	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
Autonomia em relação ao ato de produção	DISCURSO TEÓRICO	NARRAÇÃO

Quadro 4: Tipos de Discurso (adaptado de Bronckart - 1999, p. 157)

A seguir, explicitaremos com mais detalhes os tipos de discursos:

a) O discurso interativo caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal, quer seja real, quer seja encenada. Nas formas dialogadas, a interação marca-se pelos turnos de fala, tanto nos diálogos como nos monólogos. Apresenta verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal, e que tem, portanto, um valor exofórico. O discurso interativo também se caracteriza pela presença recorrente de outras unidades como a presença do pronome indefinido “o”, em francês, que em português é semelhante ao “você” e “a gente”, em primeira e segunda pessoa do singular ou do plural. (BRONCKART, 1999; 2012, p. 168)

Esse tipo de discurso tem como características os tempos verbais no presente do indicativo, referindo-se a uma ação simultânea, no futuro perifrástico que indica posterioridade e no imperativo. Para que possa interpretar esse tipo de discurso, o leitor deverá retomar as suas condições de produção. Podemos citar como exemplo um diálogo gravado em uma livraria; pois de acordo com Bronckart (1999; 2012, p.157) trata-se de um gênero *conversação* oral.

Exemplo:

- *Bom dia, senhor*
 - *Bom dia, senhora*
 - *Eu tenho um pequeno problema*
 - *Mmh*
 - *Eu não moro em Genebra*
 - *Mmh*
 - *E eh eu tenho uma amiga que está doente*
 - *Mmh*
 - *E que me pediu para encontrar alguns livros da coleção Arlequim/É uma...*
 - *Ah... sim, sim, eu conheço/ Eu não tenho*
 - *Onde é que eu vou/ Eu fui na Naville, não tinha.*
- (*Dialogue entre une libraire et as cliente*. Segundo transcrição proposta in L. Filliettaz, 1996, p. 66)

b) O discurso teórico pertence ao mundo do expor autônomo, nesse tipo de discurso há ausência de nomes próprios e de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular com valor claramente exofórico, ou ainda de verbos na primeira e segunda pessoa do singular. Encontramos em alguns textos a primeira pessoa do plural com valor genérico, exemplo: “*Podemos fazer distinções importantes*” (BRONCKART, 1999; 2012, p. 172).

No discurso teórico podemos observar a presença de múltiplos organizadores com valor lógico argumentativos e modalizações lógicas. Também apresenta autonomia entre os conteúdos do texto e a situação de produção, a ação da linguagem não está implicada, acontecendo um distanciamento do produtor do texto. O discurso teórico, de acordo com Bronckart, (1999; 2012) caracteriza-se por uma densidade verbal muito fraca e por uma densidade sintagmática extremamente elevada. Citaremos como exemplo um trecho pertencente ao gênero dicionário apresentado por Bronckart (1999; 2012, p. 160).

Exemplo: (b2)

Ansiedade

Emoção gerada pela antecipação* de um perigo difuso, difícil de prever e de controlar. Transforma-se em medo* diante de um perigo bem identificado. A ansiedade é acompanhada de modificações fisiológicas e hormonais características dos estados de ativação elevada e é frequentemente associada ao comportamento de conseração-retirada* ou conduta de fuga**

(R.Dantzer, in R. Doron & F. Parot, Dictionnaire de psychologie, p. 45)

c) Relato interativo pertence ao mundo do narrar implicado, é um tipo de discurso que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real ou posta em cena, no quadro de um gênero escrito como romance ou peça de teatro. Encontramos como características os verbos no tempo pretérito perfeito e imperfeito, podendo ocorrer as formas do mais que perfeito, apresenta também a presença de organizadores temporais (advérbio, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.) que decompõem o NARRAR desenvolvido a partir da origem espaço-temporal. (BRONCKART, 1999-2012).

Esse tipo de discurso apresenta a presença de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e plural, que remetem aos protagonistas da interação verbal, apresenta, também, a presença de anáforas pronominais. Como exemplo, citaremos um trecho apresentado por Bronckart (1999; 2012, p. 161)

Exemplo: (c1)

Minhas caras francesas e meus caros franceses// eu falei a vocês sobre a boa escolha para a França// eu o fiz/ você viram/ com uma certa gravidade/// é preciso que eu diga por que/e para isso eu lhes contarei uma lembrança de infância

Quando eu tinha treze anos/ eu assisti em Awergne/ ao fracasso do exército francês// para meninos de minha idade/ antes da guerra/ o exército francês era uma coisa/ impressionante/ e poderosa// e nós o vimos chegar em pedaços// na pequena estrada/ perto da cidadezinha onde vou votar em março/

como simples cidadão/ nós interrogávamos os soldados/ para tentar compreender [...]

Eu escuto ainda, há quarenta anos de distância, essa resposta/// e eu disse A mim mesmo...

(V. Giscard d'Estaing. Discours Du bom choix pour La France, 27 janvier 1978. Segundo transcrição in Adam, 1985, p. 188)

d) Narração pertence ao mundo do narrar autônomo, o significa que a situação de ação de linguagem não coincide com o tempo atual e os parâmetros da ação da linguagem não são implicados. É caracterizado por dois tempos verbais predominantes: o pretérito perfeito e o imperfeito. A narração se caracteriza pela presença conjunta de anáforas pronominais e anáforas nominais. “Enfim, a narração é um tipo de discursos cuja a densidade verbal se situa a meio caminho entre a do discurso interativo e a do a do discurso teórico [...] (BRONCKART, 1999; 2012, p. 179). Trazemos como exemplo um trecho pertencente ao gênero *romance* citado por Bronckart (1999; 2012, p. 163).

Exemplo: (d1)

No dia 5 de outubro, às oito horas, uma multidão se comprimia nos salões do Gun-Clube, Union-Square. Todos os membros do círculo residentes em Baltimore tinham atendido o convite de seu presidente [...]

Nessa noite, um estrangeiro que se encontrasse em Baltimore não teria conseguido, mesmo a preço de ouro, entrar na grande sala... [...]

Quando soaram oito horas no fulgurante relógio da grande sala, Barbicane, como se tivesse sido movido por uma mola, levantou-se subitamente; fez-se um silêncio geral e o orador, com um tom um pouco enfático, tomou a palavra, nesses termos:...

(J. Verne, De la terre à l alune, pp. 21-24)

Bronckart (1999; 2012) apresenta esses quatro tipos de discurso como parâmetros para análise do texto, no entanto, nos alerta que esses tipos de discurso não são “puros e estanques”, pois podemos encontrar, por exemplo, o discurso interativo encaixado no relato interativo, ou o discurso interativo encaixado em uma narração. Para Bronckart (1999; 2012), quando um agente compreende e reproduz esses tipos de discursos tem a oportunidade de construir e desenvolver diversas formas de raciocínio humano: os raciocínios práticos, os raciocínios narrativos e os lógico-matemáticos.

Os textos podem mostrar-se muito heterogêneos em relação aos tipos de discurso, já que normalmente são constituídos por mais de um tipo de discurso.

Partindo dos tipos de discurso, é possível depreender as figuras de ação, as quais abordaremos na seção seguinte.

2.3.3. Figuras de ação

Recentemente as pesquisas do ISD ampliaram-se no campo da análise do trabalho, procurando analisar a ação de linguagem. Segundo Bronckart (2004), vários membros do grupo *Langage, Action, Formation* (LAF) realizaram pesquisas sobre as condições de verbalização do agir, denominadas figuras de ação. No Brasil, temos encontrado estudos de autores como: Machado (2004), Mazzillo (2006), Bueno (2007) Abreu Tardelli (2006) Lousada (2006), dentre outros, ligados ao grupo ALTER e ao grupo LAF, que procuram analisar as figuras de ação que se localizam no nível da organização textual.

Como já citamos, o termo o agir, segundo Bronckart (2006) é utilizado para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos. Esse agir pressupõe a existência de um actante imbuído de uma série de recursos relacionados aos planos motivacionais, intencionais e ao plano dos recursos de agir.

Sendo assim, podemos interpretar o agir dos indivíduos nas situações de trabalho por meio dos diferentes textos produzidos nas interações do dia a dia. Utilizaremos em nossas análises as *figuras de ação* (BULEA, 2010), com objetivo de compreender os aspectos tematizados sobre o trabalho de uma professora das séries iniciais com a leitura de textos em uma entrevista semiestruturada e de uma entrevista de autoconfrontação simples. Assim, selecionamos os textos produzidos em uma entrevista semiestruturada e o texto produzido em situação de autoconfrontação simples, em que a professora assiste à videogravação de suas aulas, juntamente com a pesquisadora.

Explanaremos a seguir as características das figuras interpretativas utilizadas pela autora em uma pesquisa com um grupo de enfermeiras procurando compreender a atividade do grupo através da verbalização. A pesquisa trata do trabalho do *enfermeiro* e se desenvolve em dois setores, o de *medicina-clínica* e o de *cirúrgica digestiva*, de um grande hospital de Genebra. O período de observação foi de seis meses e três tipos de dados foram coletados: foi selecionada uma tarefa de cuidado preciso, feito por três enfermeiras diferentes. Elas foram observadas e filmadas, além das gravações audiovisuais, foram recolhidos dois outros dados: o conjunto de *documentos* relacionados a essas tarefas, produzidos pela instituição hospitalar e entrevistas *antes* e *pós* com cada uma das enfermeiras observadas.

A análise da autora foi orientada por três grupos de questões: o primeiro que focaliza as *características gerais* dos textos institucionais e das entrevistas; o segundo focaliza as *dimensões do agir-referente*, que são mencionadas no texto e, o terceiro grupo de questões se refere aos meios *linguageiros* utilizados na formação textual do agir. Além dos grupos de

questões, a análise das entrevistas teve um procedimento específico de caráter interativo desses textos.

Ao realizar as transcrições das entrevistas sobre como realizavam os curativos nos pacientes, a autora percebeu que as entrevistas caracterizam-se por uma *dupla heterogeneidade* temática e discursiva. Assim, é sobre a base dessa dupla heterogeneidade da ação das enfermeiras, em relação à gestão conjunta e situada nesses dois planos da atividade linguageira, que Bulea (2010) analisa o conjunto dos segmentos temáticos que focalizam o agir-referente. Nesse processo, a autora evidenciou cinco figuras de ação: a ação ocorrência, a ação acontecimento passado, a ação experiência, a ação canônica e a ação definição.

Apresentaremos as características que constituem cada uma dessas figuras de ação de acordo com Bulea (2010) e Bronckart (2008):

- Figuras de *ação ocorrência* constituem uma compreensão do agir-referente e caracteriza-se por um *fortíssimo* grau de contextualização que mobiliza elementos disponíveis no entorno imediato do actante. Apresenta-se em segmentos do discurso que se organiza em relação direta com os parâmetros da situação de interação, contém marcas de dêiticos de 1ª pessoa e verbos no tempo presente. A figura de “ação ocorrência” também coloca em cena os antecedentes de um agir e/ ou agir futuro que se desenvolverá, como podemos notar no exemplo:

92. Instrumentos: Para as 5 aulas de regência, em que aplicarei o projeto de
93. intervenção, usarei contos de suspense de diferentes autores.

(BUENO, 2007, p. 69)

- A figura de *ação acontecimento passado*, de acordo com Bulea (2010) propõe uma compreensão *retrospectiva* do agir: por um lado, esse agir sempre pode ser evocado sob o ângulo da singularidade, por outro, esse mesmo agir pode preservar um caráter que se destaca, considerando a experiência ou prática ordinária do actante. Tem valor de ilustração do agir por meio de uma história particular, às vezes um incidente. Apresenta segmentos de relato interativo: o acontecimento relatado é posto distante da situação de interação por meio da criação de um eixo temporal anterior a essa situação. Aparece a recorrência do uso do pronome “eu”, os verbos apresentam-se no tempo passado.

Exemplo:

N: (...) **a última vez por exemplo** tu vês eu devia retirar fios em um paciente/
e:// ele tinha/ um acúmulo de/

S: (...) **outro dia** tinha um paciente que tinha justamente o lado o flanco eh/ endurecido

(BULEA, 2010, p. 132-133)

- A figura de *ação experiência* aparece também com o predomínio dos discursos interativos. Com eixo de referência temporal não limitado, marcado principalmente por advérbios e por verbos no presente com valor genérico, bem como com uso dos pronomes na 1ª pessoa.

Exemplo:

S23: Por que o professor tem que ter tanto papel? Vocês precisam ver minha mesa como está.

(ABREU TARDELLI, 2006, p. 63)

- A figura de *ação canônica* reside numa compreensão do agir sob a forma de construção teórica. Não faz referência a um tempo preciso, do ponto de vista discursivo, se organiza na modalidade do “expor” sob a forma de discurso teórico. O eixo de referência temporal é não limitado e geralmente não marcado, os verbos apresentam-se no tempo presente com valor genérico.

Exemplo:

20. Segundo os PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de
21. Língua Portuguesa- a diversidade não deve contemplar apenas a seleção de
22. textos, deve contemplar também a diversidade que acompanha a recepção a
23. que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

(BUENO, 2007, p. 71)

- A figura *ação-definição* propõe uma apresentação geral sobre a natureza e sobre o estatuto do tratamento como “fenômeno de mundo”, ou seja, tenta definir o agir. Insere-se no segmento dos discursos teóricos, com eixo de referência temporal não limitado. Não apresentam nem pronomes, nem verbos que denotem processos. Segundo Bulea (2010), essa figura depende de uma compreensão do agir-referente como objeto de reflexão, ou enquanto ele constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o alvo de uma (re) definição por parte do actante. O cuidado é aqui visto como um “fenômeno no mundo” que engaja as pessoas a uma atividade de investigação e de posicionamento.

Exemplo:

S: (...) pior é sempre **um momento** quando hum xxx permite discutir um pouquinho justamente/com o paciente// oo curativo é **um cuidado que** permite hum/que sempre é um cuidado que permite entrar em contato com o paciente

eu acho/ um momento um pouco mais sim (...) **é um cuidado que** é um pouco mais longo//

(BULEA, 2010, p. 145)

Apresentadas as figuras de ação, passaremos para os mecanismo de textualização e mecanismo enunciativos, aspectos linguísticos que constituem a arquitetura interna dos textos.

2.3.4. Mecanismos de textualização

Bronckart (1999; 2012) afirma que qualquer que seja a heterogeneidade dos componentes da infraestrutura de um texto empírico, este sempre se constitui de uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação destinada a ser compreendida e interpretada. Assim, para se ter coerência do texto é necessária a presença dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos, este último apresentaremos na próxima seção.

Para o autor, esses mecanismos têm por finalidade atravessar ou ‘transcender’ as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem um texto. “Uma mesma unidade de textualização pode, conseqüentemente ser analisada sob vários pontos de vista diferentes [...]” (BRONCKART, 1999; 2012, p. 260).

Tomando por base os estudos de Charolles (1994), Bronckart (1999;2012) aponta três planos de análise: o primeiro diz respeito à estruturação interna das frases sintáticas, microssintaxe; o segundo plano se refere ao funcionamento dos subconjuntos de estruturas (gerundivas, infinitivas e sintagmas separados), essas unidades têm um estatuto intermediário. O terceiro plano trata-se das regras de organização geral do texto (ou mecanismo de textualização) . Esses mecanismos podem ser reagrupados em três grandes conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os mecanismos de conexão são chamados de organizadores textuais, eles contribuem para marcar as articulações da progressão temática por meio de organizadores: temporais (durante, depois, etc.), espaciais (aqui, neste lugar, etc.) e os organizadores argumentativos (portanto, logo porque) e podem ser aplicados no plano geral do texto.

Em relação à conexão e aos tipos de discursos, Bronckart (1999; 2012) apresenta quatro categorias que podem ser diferenciadas de acordo com seu valor semântico: alguns organizadores têm um valor mais temporal, outros lógicos e outros espaciais. No exemplo abaixo, encontramos o elemento de conexão temporal.

“*Depois* que a aula começou, o professor começou a discutir o texto.

(MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, p. 79)

Os organizadores com valor temporal aparecem com prioridade nos discursos da ordem do Narrar, os lógicos na ordem do Expor, e os organizadores espaciais são características das sequências descritivas e podem aparecer em qualquer tipo de discurso.

Os mecanismos de coesão nominal, por sua vez, explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de co-referência). Tem a função de introduzir os temas e/ou personagens novos além de assegurar a retomada e/ou substituição deste durante o desenvolvimento do texto.

Exemplo:

Há alguns séculos um pobre lenhador, que habitava perto d uma grande laguna, no meio do qual se elevava um bosque de carvalho,[...]

(BRONCKART, 1999; 2012, p. 113)

Para Bronckart (1999; 2012), na medida em que os tipos de discurso da ordem do Narrar colocam em cena os personagens, encontramos anáforas pronominais de terceira pessoa; em relação à ordem do Expor, os discursos se caracterizam pela presença dos pronomes de primeira, segunda e terceira pessoas, acumulam um valor dêitico e anafórico e, nos discursos teóricos articulam séries de argumentos com caráter mais abstrato, as retomadas por meio de anáforas nominais são associadas a relações complexas de co-referência.

Em relação aos mecanismo de coesão verbal, de acordo com Bronckart (1999; 2012) contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. Apresentam-se como organizadores temporais e/ou hierárquica dos processos (estado, acontecimentos e ações). Além dos tempos verbais, aparecem também em outras unidades que têm valor temporal (advérbios, organizadores textuais, etc.). Por exemplo:

Amanhã, Pedro vai a Lausanne

Amanhã, Pedro irá a Lausanne

(BRONCKART, 1999; 2012, p. 276)

Nesse exemplo, o momento psicológico de referência é expresso pelo advérbio de tempo amanhã.No modelo atual, de 2014, o ISD trata a questão dos verbos junto com os tipos de discursos.

Por fim, após essas reflexões, na seção seguinte, apresentaremos os mecanismo de enunciação que se apresentam como último nível de análise da arquitetura interna do texto.

2.3.5. Mecanismos de enunciação

No campo dos mecanismos enunciativos, Bronckart (1999; 2012) enfatiza a importância das modalizações para a recorrência das vozes no texto, pois todo texto, oral ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano e, como em toda ação humana, esta intervenção comportamental está ligada à interação com um conjunto de representações que estão inscritas nesse mesmo organismo.

Para Bronckart (1999; 2012), quando a pessoa empreende uma ação de linguagem, mobiliza um conjunto de conhecimentos e de representações que se referem ao contexto físico e social de sua intervenção, o agente mobiliza (capacidades de ação, intenções, motivos) que são construídas na interação com os discursos dos outros, resultante da experiência própria da cada pessoa. “Em outros termos, a ação de linguagem se traduz “por uma reposição em circulação”, no campo das representações sociais cristalizadas no intertexto, de representações já dialogadas, que têm sede no autor” (Bronckart, 1999; 2012, p. 322) . No entanto, há um confronto das representações pessoais com as representações dos outros que se efetua também na criação de um espaço mental comum ou coletivo.

Assim, para Bronckart (1999; 2012), os mecanismos de *responsabilização enunciativa* servem para explicar e organizar as diferentes vozes que se exprimem em um texto, por meio de pronomes e outras unidades de análise e contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, apresentando, assim, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos), que podem ser formuladas a respeito de um conteúdo temático.

É possível também, nesse nível de análise, identificar as vozes do produtor do texto através das marcas linguísticas, a quem o autor confiará a responsabilidade do que foi dito: a voz do autor empírico, vozes sociais, isto é, as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático; vozes de personagens, isto é, vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no conteúdo temático.

Bronckart (1999; 2012) apresenta essas modalizações em quatro subconjuntos:

a) as modalizações lógicas, que consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas. Aparece a incerteza em relação ao lugar da história marcada por um segmento de frase: (*Nossos contadores de história populares estão longe de estar de acordo...*) (BRONCKART, 1999; 2012, p.132).

b) As modalizações deônticas que avaliam o que enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, etc.

Exemplo: *As pessoas têm que praticar exercícios físicos.*

(MORETTO, 2014, p. 99)

c) as modalizações apreciativas, que traduzem um julgamento mais *subjetivo* em relação ao que é dito, apresentando os fatos enunciados como bons, maus ou estranhos na visão da instância que avalia.

Exemplo:

“Esse espetáculo *maravilhoso* provocou - acreditamos sem esforço nisso - uma impressão *bem viva* no espírito do *pobre* lenhador [...]”

(BRONCKART, 1999; 2012, p. 114)

d) as modalizações pragmáticas, introduzem um julgamento sobre a responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

Exemplo:

“ Já estava bem longe, quando os olhos, guiados pelos fogos que jorravam de sua coroa, podiam ainda seguir as sinuosidades *de sua marcha.*”

(BRONCKART, 1999; 2012, p. 114)

Finalizamos esse capítulo, em que apresentamos os princípios do ISD, a linguagem e o agir, e os modelos de análise de texto proposto por Bronckart (2006, 2008, 1999; 2012), no qual o autor leva em consideração o contexto de produção e a arquitetura interna – compostas pela planificação do folhado textual – infraestrutura, mecanismo de textualização e mecanismos de enunciação e também as figuras interpretativa do agir (BULEA, 2010). Apresentaremos no capítulo três as discussões sobre concepções de leitura e letramento.

CAPÍTULO 3- CONCEPÇÕES DE LEITURA E LETRAMENTO

Neste capítulo, discorreremos sobre a questão de leitura na escola, os modelos e concepções de leitura que permeiam as atividades de muitos professores e professoras, e apresentaremos também os conceitos sobre letramento como prática social e o papel do professor.

3.1. Leitura na escola

Um dos grandes desafios da escola e, conseqüentemente, do educador está relacionado à questão da leitura. Ouvimos com frequência que nossas crianças não estão lendo. Mas será que realmente nossos alunos não leem? Como despertar o desejo pela leitura? Como formar bons leitores desde os anos iniciais? Por que tantas crianças não desenvolvem gosto pela leitura?

Sabemos que o ensino de leitura na escola tem se apresentado nas práticas de muitos professores de forma mecanicista, num processo de decodificação de signos linguísticos e/ou extração de significados isolados de um determinado texto. As práticas de leitura na escola ainda se apresentam muitas vezes de forma tradicional (KLEIMAN, 1998; SILVA, 2003).

Percebemos que muitas atividades oferecidas pela escola estão centradas no trabalho com apenas um tipo de texto, o livro didático. De acordo com Kleiman (2000), as atividades em sala de aula ficam reduzidas a atividades de compreensão e interpretação do texto, não tendo uma preocupação com o significado global do mesmo. Desse modo, a leitura tradicional se apresenta como um tripé (cópia, paráfrase e memorização), essas atividades estão, ainda, muito presentes no contexto de aula (SILVA, 2003).

Podemos dizer, ainda, que a questão da leitura é um problema que não se restringe apenas ao contexto escolar, mas também perpassa outras esferas sociais como: a família, a comunidade, a sociedade visto que é um direito de todos. No entanto, é na escola que a criança tem mais contato com leitura e com a escrita, portanto, a escola deveria priorizar o ensino de leitura bem como o ensino de escrita (KLEIMAN, 2000).

A instituição escolar não tem cumprido com o seu papel primordial no tocante à formação de um leitor maduro, crítico e competente. Segundo Kleiman (2000), muitas propostas de leitura apresentadas no contexto de sala de aula são desmotivadoras e,

provêm, basicamente de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 2000, p. 16)

A autora apresenta algumas concepções sobre o texto que a escola sustenta e perpetua: o texto como conjunto de elementos gramaticais, utilizado pelo professor para desenvolver uma série de atividades gramaticais; o texto como repositório de mensagens e informações, a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para chegar à mensagem. Desse modo, ao trabalharmos esse tipo de leitura em sala de aula estamos contribuindo para a formação de um leitor passivo. (KLEIMAN, 1992)

Também Terzi (2002) e Silva (2003) reconhecem que a leitura com a finalidade de decodificar informações é tida como uma atividade desmotivadora, árdua, sustentada por um entendimento limitado. O texto visto como um produto acabado serve apenas como um pretexto para se trabalhar a gramática. Nessa concepção, o sentido do texto é transmitido apenas pelo professor, enquanto o aluno recebe a informação, assim podemos comparar com a “concepção bancária” de Paulo Freire⁵.

Geraldi (2006), afirma que muitas práticas de leitura na escola continuam presas a ler e decodificar o texto. O autor acredita que a maior parte do tempo e do esforço dos professores durante as aulas de português são destinados ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua, pois, o professor, ao trabalhar com leitura em sala de aula acaba caindo num processo de simulação. “Na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial; assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque simula” (GERALDI, 2006, p. 89).

⁵Nessa perspectiva, o educador é o que sabe e os educandos os que não sabem, os alunos devem se adaptar às determinações do educador. O professor é o sujeito do processo enquanto que os alunos são meros objetos. A educação bancária tem o objetivo de manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e os opressores. Ela nega a dialogicidade (FREIRE, 1970).

Para minimizar esse processo de simulação é necessário ver no texto as várias leituras possíveis, como: a busca de informações; estudo do texto; texto como pretexto; a fruição do texto (GERALDI, 2006). Além de definir as diversas leituras, para o autor, o texto deve apresentar múltiplos tipos de relações entre o texto propriamente dito e os leitores (GERALDI, 2006).

Desse modo, percebemos que é preciso propor aos alunos atividades significativas de leitura, que os ajudem a construir o sentido e significado do texto. Concordamos com Marcuschi (2008), compreender um texto não se restringe a um simples ato de identificação e informação, mas na construção de sentidos com base em atividades inferenciais, pois para se compreender o texto é preciso fazer comparação, levantar hipóteses, tirar conclusões e produzir sentidos.

Outra questão que nos chama atenção em relação à leitura na escola são as prescrições que perpassam as práticas dos professores. Muitos seguem “a risca”, os documentos que direcionam o ensino da leitura na escola como: os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), Projetos de leitura, Planejamento, etc. Em relação ao PCN especialmente, o de Língua Portuguesa, observamos que tem por objetivo orientar, dentre outros aspectos, as práticas de leitura. Mas até que ponto esse documento permite ao professor tomar decisões autônomas sobre o ensino de leitura? Será que os professores não ficam “presos” apenas as propostas apresentadas pelo mesmo?

Percebemos que muitos estudos vem sendo realizados por pesquisadores na área da educação e desde da década de 80, muitas discussões centram-se na melhoria da qualidade de ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido que os PCNs apresentam-se como uma síntese de alguns avanços que ocorreram nas últimas décadas no sentido de democratizar as oportunidades educacionais.

Esse documento propõe que “é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial de leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação” (BRASIL, 1997, p. 55).

Apresenta, ainda, a leitura como um processo e defende que o professor precisa oferecer aos alunos inúmeras oportunidades e procedimentos para contribuir na formação de bons leitores. Segundo as diretrizes que nele constam, é preciso que o aluno interaja com a diversidade de textos escritos, é preciso negociar o conhecimento que o aluno já tem e o que é apresentado no texto. “Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras,

pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto” (BRASIL, 1997, p. 57).

Ainda segundo os PCNs, no segundo ciclo, os objetivos de ensino de Língua Portuguesa devem ser organizados de forma que os alunos sejam capazes de compreender o sentido nas mensagens orais e escritas, ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas, produzir textos escritos, revisar seus próprios textos, etc. (BRASIL, 1997).

Segundo as prescrições desse documento, o aluno precisa adquirir uma maior autonomia nas atividades em relação aos gêneros discursivos. Ele expõe que os gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral seriam: contos, poemas, saudações, instruções, relatos, entrevistas, debates, notícias, anúncios, seminários e palestras. Ainda em relação à linguagem oral, seu uso e formas: escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada, maior nível de formalidade no uso da linguagem; preparação prévia; manutenção de um ponto de vista ao longo da fala; uso de procedimentos de negociação e acordos, réplicas e trélicas.

Embora essas orientações estejam claramente exposta em um dos principais documentos de orientação curricular e prática pedagógica, questiona-se: será que isso tem acontecido? De que forma o professor torna-se o protagonista do ensino de leitura? Como modificar as práticas de leitura para que os alunos tornem-se leitores críticos e interativos?

Muitos professores já estão percebendo a necessidade de modificar as práticas de leitura na escola, porém, apresentam algumas dificuldades e não conseguem se desvincular das práticas mecanicistas e tradicionais, poucos conseguem concretizar uma prática mais interativa e dinâmica. Concordando com Kleiman (1996), acreditamos que é possível ensinar a ler com compreensão sem impor a leitura única do professor. Nesse caso, o professor passa a ser o mediador das atividades de leitura.

Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo; maior será a sua compreensão; é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio [...] é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só tem valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 1996, p. 39)

Após discutirmos a questão da leitura na escola, na seção seguinte, apresentaremos os modelos e concepções de leitura que perpassam as práticas de muitos professores e professoras.

3.2. Modelos teóricos de leitura

Na esfera dos estudos da linguagem, vemos que a leitura tem sido abordada por diversos pesquisadores da (Linguística Textual, Psicolinguística, Sociologia, Análise do Discurso, dentre outros). Esses estudos vão desde as praticas tradicionais de leitura, que constituem-se a partir de modelos básicos de leitura em nível de cognição (ascendente e descendente) até uma abordagem de concepção de leitura em que o leitor e autor, sujeitos sociais, apresentam-se num processo dinâmico e interativo, ou seja, modelos de leitura interativa, discursiva e sociais de leitura. Vejamos então alguns desses modelos.

3.2.1. Modelo Ascendente (*Bottom-up*)

Podemos dizer que existem três modelos básicos de leitura em nível de cognição: o modelo ascendente (*bottom-up*), defendido por Gough (1976) admite o sequenciamento dos processos envolvidos na decodificação e tem por objetivo descrever a sequência de eventos que acontecem em um segundo de leitura; o modelo descendente (*top-down*) defendido por Goodman (1976), que processa globalmente a leitura; e o modelo interativo defendido por Rumelhart (1977), o qual admite os dois subprocessos *bottom-up* e *top-down* simultaneamente e alternadamente.

No modelo ascendente (*botton-up*), segundo Gough (1976), a leitura se faz de forma linear e indutiva, o leitor caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra, até as sentenças isoladas. Os eventos que Gough (1976) focaliza são a fixação ocular e movimento sacádico, identificação da letra, mapeamento das letras com representação fonêmica abstrata da palavra, busca da entrada lexical, e também serialmente palavra por palavra (da esquerda para direita). A linguística estruturalista tem privilegiado esse modelo “[...] fato que se justifica pela sua própria história, na qual se partiu das unidades menores para as maiores” (KATO,1986, 50).

Nesse modelo, o texto é dado como ponto de partida para o processo de compreensão, como uma unidade única de sentido, sem levar em conta o contexto de produção. É muito utilizado na fase da alfabetização em que a criança está no processo de leitor iniciante, desse modo, a leitura torna-se uma atividade mecânica e presa à decodificação das palavras, fase em que o aluno ainda não faz uma interpretação ampla do texto. Segundo Kato (1986), esse tipo de leitura pode trazer consequências como: o leitor torna-se mais vagaroso, lendo sílaba por sílaba, pode demonstrar dificuldade para se lembrar do que estava escrito anteriormente e, além disso, apresenta dificuldade em sintetizar o texto.

3.2.2 Modelo descendente (*top down*)

Diferentemente do modelo de processamento ascendente (*bottom-up*) – cujo ponto central está no texto - o modelo de processamento descendente (*top down*) tem como foco o leitor que usa os seus conhecimentos prévios e os recursos cognitivos.

Nesse modelo, de acordo com Goodman (1967), a leitura é um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes para chegar ao sentido, é uma atividade essencialmente preditiva, em que o leitor precisa ativar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência. No modelo “*top-down*”, o processamento de leitura faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais, cuja direção é da macro para a microestrutura do texto e da função para a forma (KATO, 1999).

Essa concepção é postulada por Goodman (1967) e Smith (1989), que acreditam que os mecanismos que operam no processamento do texto são “um jogo de adivinhações” em que o leitor escolhe as pistas e a partir delas formula hipóteses. Nesse caso, o leitor constrói o sentido da leitura.

No processamento descendente, segundo Kato (1999), o estímulo visual aciona os esquemas que ligam a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas. Esse processamento pode ocorrer em vários níveis: da palavra em que “[...] o leitor usa apenas algumas pistas (letra inicial, contorno - extensão da palavra, fim da palavra)” (KATO, 1999, p. 53); no nível do sintagma, que obedece critérios semânticos ligados a esquemas e, no nível textual, que “[...] utiliza esquemas acionados por palavras ou expressões temáticas e também esquemas que codificam estruturas retóricas” (KATO, 1999, p. 54).

A psicologia cognitivista, de acordo com Kato (1999) tem enfatizado essa abordagem em seus modelos de aprendizagem. O leitor que faz uso desse modelo apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz. “É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (KATO, 1999, p. 51).

3.2.3. Modelo interativo de leitura

Ao contrário dos modelos expostos acima, as propostas interativas de leitura, de acordo com Kleiman (1996), apresentam-se como uma atividade essencialmente construtiva. Esse modelo se opõe aos modelos “*bottom-up*” – que estipula estágios a partir de processamento gráfico, e “*top-down*”, que estipula essencialmente, estágios a partir de hipóteses baseadas no conhecimento linguístico e enciclopédico do leitor.

A interação portanto não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Essa interação se refere especificamente ao interrelacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor na leitura (KLEIMAN, 1996, p. 31).

Pesquisas apontam que leitores menos experientes conseguem entender o texto a partir de atividades interativas de leitura; “[...] é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2000, p. 24). No entanto, “[n]o modelo em discussão, a compreensão pode ser barrada tanto por limitações do texto quanto por limitações do leitor” (KLEIMAN, 1996, p. 32).

Também para Kato (1986), esses modelos trabalhados isoladamente deixam muitas lacunas quanto à questão do significado da leitura. “O leitor maduro, a nosso ver, vem adquirindo os processos cumulativamente, e o uso de cada um deles é uma função de vários fatores condicionantes, tais como a maturidade, a complexidade do texto, o gênero, seu estilo individual etc.” (KATO, 1986, p. 77).

De acordo com Kleiman (2000), o modelo interativo de leitura é utilizado pelo leitor proficiente, que usa de forma apropriada, os dois modelos ascendente e descendente. Para Adams e Collins (1979), os processamentos “*top-down*” e “*bottom-up*” deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente.

Kleiman (1996), Kato (1999) e Coracini (2002) apresentam esse modelo como uma concepção intermediária, pois o leitor, no ato da comunicação, ativa seus conhecimentos prévios, confrontando-os com dados do texto e construindo, assim, o sentido deste. Essas autoras consideram o leitor e autor dos textos como sujeitos sociais, pois a interação não advém apenas de aspectos linguísticos do texto, mas também dos aspectos sociais e culturais implícitos no mesmo.

Concordamos com Kleiman (1996) e Coracini (2002) que poucas vezes se observa em sala de aula a concepção de leitura como um processo interativo. Para que ocorra esse processo é preciso que se tenha uma postura reflexiva sobre o texto, é fundamental a dialogicidade com o texto, autor, somente assim, haverá uma produção de “múltiplos sentidos”. Ler vai além de extrair significados do texto ou considerar o texto com um sentido único e correto. Ler é ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura e, principalmente, ter condições favoráveis ao uso que se faz deles nas práticas de leitura.

Desse modo, acreditamos que o papel do professor é fundamental nesse processo, selecionando textos que circulam socialmente, textos que se aproximam da realidade dos alunos. Assim, na seção seguinte trataremos a abordagem de leitura como prática interativa e discursiva, nos valendo de autores que apontam a relevância do contexto sócio histórico e cultural no processo de leitura, abordagem esta que direciona nossa pesquisa.

3.3. Abordagem de leitura como prática interativa e discursiva

Na perspectiva histórico-cultural, Smolka (1995) considera que a leitura não pode ser separada do contexto de produção e do contexto social e histórico de sua realização. A leitura é vista como uma forma de linguagem, cuja dinâmica está nas interações humanas, uma leitura dialógica que também se concretiza nas relações sociais: “[...] leitura como mediação, como memória e prática social” (SMOLKA, 1995, p. 2).

Nesse sentido, para Smolka (2003), há necessidade de se analisar o contexto em que acontece a alfabetização, principalmente as relações de interação e interlocução. “[...] a alfabetização implica *leitura e escritura* que vejo como momentos discursivos [...] o próprio *processo de aquisição* também vai se dando numa sucessão de *momentos discursivos*, de *interlocução* e de *enunciação*” (SMOLKA, 2003, p. 29). Para a autora, é “no momento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (SMOLKA, 2003, p. 45).

Assim, a leitura como prática discursiva e interativa permite ao leitor perceber no mesmo texto diferentes leituras. De acordo com Kleiman (2000), ao ler qualquer texto, o leitor tem a função de co-produtor de sentido do texto e, para isso, utiliza de aspectos sociais, ideológicos, históricos e afetivos, ou seja, há uma relação entre leitor/mundo/ e contexto. “[...] colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2000, p. 10).

Também para Freire (1988), é importante que os alunos sejam sujeitos do aprendizado, a partir do contexto histórico e social ao qual estão inseridos, isso porque “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência de mundo (FREIRE, 1988, p. 11).

Concordamos com Smolka (2003) quando afirma que a língua é constituída na e para interlocução no processo dialógico e discursivo e não tem sentido ensinar de forma fragmentada. Ela defende a ideia de que a escrita é um sistema de representação de aprendizagem que deve se constituir pela própria criança.

Assim, o espaço de sala de aula, segundo a autora, representa um aspecto instaurador de conhecimento de leitura e escrita. No entanto, a escola ainda está muito longe desse processo discursivo da alfabetização, pois muitas concepções de leitura, como já vimos, estão presas à concepção tradicional e a atividades que não ajudam a criança a pensar e expor suas ideias.

Smolka (2003) afirma que é um equívoco pretender ensinar de forma padronizada e homogênea, pois as crianças são diferentes umas das outras, no seu jeito de pensar, no saber, no modo de processar e elaborar o pensamento. Assim, é importante que se trabalhe a leitura e a escrita como prática discursiva e dialógica no processo de aprendizagem desde os anos iniciais, pois,

[D]ar a palavra à criança implica em acreditar que ela é capaz de elaborar e construir pensamento e a fala na interação com o outro. Mais do que deixá-la falar, torna-se imprescindível ouvi-la com atenção, valorizando o seu modo de dizer e perceber o mundo. Dar a palavra à criança implica dialogar com ela (SMOLKA, 1985a, p. 50).

De acordo com Vigotski (2001), a leitura apresenta-se como forma de mediação e interação, onde a aprendizagem é constituída na interação dos sujeitos cooperativos. Para o autor, o conhecimento de mundo passa pelo outro e, uma vez inserida na fase escolar, a

criança terá oportunidade de se relacionar com outros grupos de pessoas, ter contato com conceitos científicos e desenvolver, cada vez mais, o processo de significado das palavras e elaboração do pensamento, já que “[...] a relação entre o pensamento e palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 409).

Após a explanação dos modelos e abordagem de leitura, na seção seguinte, buscamos apresentar a questão do letramento: uma prática social de leitura que também nos auxiliará a compreender melhor as práticas de leitura na escola.

3.4. Letramento

De acordo com Soares (2010), muitos estudos têm mostrado resultados insatisfatórios sobre a alfabetização no Brasil. Para a autora, somos um país que vem reincidindo no fracasso escolar, principalmente, nos anos iniciais. Desse modo, podemos levantar os seguintes questionamentos: como melhorar as práticas de leitura, nas instituições escolares? De que forma o letramento pode contribuir para esse processo?

Observamos que o processo de alfabetização é complexo, pois apresenta uma multiplicidade de perspectivas resultantes da colaboração de diferentes áreas do conhecimento. Assim, segundo Soares (2010), nos últimos anos, percebe-se um crescimento nos estudos sobre letramento, que visa a atribuir significados mais abrangentes indo além dos modelos tradicionais de ensino (SOARES, 2010).

Para a autora, nos anos de 1960, a alfabetização consistia em levar o aluno a dominar o código escrito, a grande meta era evitar que o aluno errasse no uso desse código, o que era motivo de reprovação. Nesse modelo, priorizava-se a memorização e a cópia de textos, práticas estas presentes na maioria dos materiais didáticos e inúmeras cartilhas.

Já, no início de 1970, com o surgimento de um novo período econômico centrado no desenvolvimento tecnológico e na melhoria da qualidade de mão de obra, era necessária uma nova proposta de alfabetização. Porém, somente em meados dos anos 80, é que surgiu, no Brasil, pesquisas sobre Letramento.

Vários pesquisadores como: Soares (1985), Kramer (1986), Smolka (1991), dentre outros, se empenhavam, em realizar pesquisas relacionadas à necessidade de novos modelos teórico-pedagógicos do processo alfabetizador escolar. Para esses autores, a leitura e a escrita passam a ser entendidas como um sistema que leva em conta o contexto sócio histórico e

cultural, já que “[...] não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional- como instrumentos imprescindíveis à vida social- quer em seu uso- cultural- como forma de prazer e lazer” (SOARES, 2010, p. 58).

Nesse sentido, que surge a leitura como prática social, ou seja, a questão do letramento, presente nos meios educacionais e escolares. Porém é um termo que poucos professores e professoras conseguem defini-lo. Desse modo, procuramos discorrer sobre as definições apresentadas em relação ao termo letramento, por autores como: Soares (2004, 2010), Kleiman (2001; 2005), Street (2010) e Tfouni (1995).

De acordo com Soares (2004), o termo “letramento” apresenta-se recente nos meios acadêmicos e institucionais, a palavra não pode ser encontrada em dicionários. Segundo a autora, a palavra Letramento aparece pela primeira vez no livro de Kato (1986), depois por Tfouni (1988) e Kleiman (1995). Sua origem advém da palavra inglesa *literacy*, que significa “a condição de ser letrado” (SOARES, 2004, p. 35). O significado de letrado, nesse caso, apresenta-se diferente do empregado na língua portuguesa, que significa versado em letras, erudito.

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita (SOARES, 2004, p. 36).

O termo “letramento” em português significa “[...] resultado da ação de se ensinar a aprender as práticas sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p.39). A leitura não fica presa na decodificação ou na identificação de informações básicas do texto, mas podem ser ampliadas com o conhecimento de mundo que a pessoa possui. Um exemplo citado por Soares (2004) é o de uma criança que mesmo não sabendo ler e escrever, ao pegar um livro e folheá-lo, fingindo que está lendo, demonstra que possui um grau de letramento (TRAVA, 2006).

O que nos incomoda, muitas vezes, é como esse termo vem sendo empregado nas práticas escolares. De acordo com Kleiman (2001), as práticas de escrita e leitura nas escolas apresentam uma concepção de letramento denominada por Street (2010) de *modelo autônomo*, o que implica numa visão de que o letramento apresenta apenas uma maneira a ser desenvolvido. Segundo a autora, esse modelo consiste nas práticas em que a escrita se

apresenta como um modelo completo, não se valoriza o contexto de produção, os processos de interpretação e as reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade.

De acordo com Street (2010), esse modelo se contrapõe ao *modelo ideológico*, que apresenta as práticas de letramento como prática social e culturalmente determinada, ou seja, a significação da escrita e da leitura para determinados grupos sociais depende do contexto e das instituições em que estão inseridos.

Buscando especificar melhor a questão do letramento apresentamos a visão de Tfouni (1995), sobre esse termo. Para a autora, o termo letramento não se restringe somente à aquisição da escrita por um indivíduo, a alfabetização. Mas está relacionado aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita por uma determinada sociedade. Assim, para Tfouni (1995), os estudos sobre essa questão:

[b]uscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos (TFOUNI, 1995, p.21)

Tfouni (1995) vê o termo letramento, num sentido mais amplo, que também está relacionado às grandes descobertas e transformações históricas mais profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa e do telescópio. Ela afirma que não há “grau zero” de letramento e que o termo letramento não está relacionado apenas à questão de ser ou não ser alfabetizado (TRAVA, 2006).

Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa a sociedade como um todo quando se torna letrada e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não (TFOUNI, 1995, p. 27).

Tendo em vista o que acabamos de expor, podemos perceber que a questão do letramento se mostra complexa. Também, Kleiman (2001), Soares (2010), acreditam que há necessidade de se encontrar caminhos para que o acesso à leitura e à escrita se vinculem à conquista e ao exercício da cidadania.

Se os administradores da educação, os professores, os alfabetizadores, compromissados que devemos ser com a construção de uma sociedade mais democrática, e que o exercício da cidadania seja plenamente garantido a todos, não assumirmos vigorosamente a reflexão sobre alfabetização no quadro mais amplo de seu significado social, político,

cultural e de seu substrato ideológico, nossa atuação poderá continuar marcada pelo divórcio entre a alfabetização e as conquistas de direitos sociais, civis e políticos- entre a alfabetização e cidadania. (SOARES, 2010, p. 59-60)

Para aprofundar nossa reflexão, trazemos os pontos sobre letramento apresentados no livro “Preciso “ensinar” o letramento?” de Kleiman (2005). A autora considera que letramento não é um método para conseguir que o aluno se envolva no mundo da escrita; letramento não é alfabetização, mas a inclui, ambos estão associados e podemos dizer que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais do uso da escrita na instituição escolar (Kleiman, 2005); letramento não é uma habilidade, ainda que envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo). Embora na escola seja possível ensinar as habilidades e competências necessárias para que o aluno participe de eventos de letramento e participação social, a concepção de letramento não se restringe a ela (KLEIMAN, 2005).

Ainda de acordo com Kleiman (2005), a escola precisa ampliar as práticas de letramento, pois os usos da língua escrita foram mudando na família, no trabalho, nas relações comerciais, ao longo da história, assim, também a concepção do que seria “ser alfabetizado”. O letramento abrange um processo de desenvolvimento e o uso do sistema da escrita nas sociedades. Nesse sentido, um evento de letramento deveria incluir atividades que têm as características da vida social, ou seja, envolver mais de um participante e os envolvidos em diferentes saberes em prol de interesses, intenções e de objetivos e metas comuns essencialmente colaborativas (KLEIMAN, 2005).

Concordamos com Kleiman (2005), que ao nos depararmos com práticas em sala de aula para encontrar uma mensagem (qualquer que seja o texto) estamos na presença de um prática escolástica que se perpetua há séculos, apesar das mudanças históricas. No entanto, quando o professor propõe práticas voltadas para o letramento, corre-se menos riscos de engajar o aluno em atividades de “faz de conta”.

Ao assumir o letramento como o objetivo de ensino no contexto dos ciclos escolares, segundo a autora, tal postura implica adotar a concepção social da escrita em contraste com a concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem da leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Assim, os estudos de letramento ampliam a concepção de leitura e da escrita como práticas discursivas com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos nos quais se desenvolvem. A concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e

os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas aconteçam de modo muito variado. Desse forma, a heterogeneidade não combina com a aula tradicional, com o professor sendo apenas o foco da atenção e com um currículo definido.

Sendo assim, acreditamos que o papel do professor alfabetizador torna-se fundamental no processo de alfabetização e letramento, pois não podemos nos referir à alfabetização sem falar em letramento, visto que estes apresentam-se independentes, porém indissociáveis (KLEIMAN, 2005).

Assim, para formar alunos letrados (e não apenas alfabetizados), é indispensável o papel do professor, temática esta que abordaremos na próxima seção.

3.4.1. Letramento: papel do professor

Entendemos que a leitura é papel importante no processo de formação continuada dos professores, pois é por meio dela que o professor busca adquirir os saberes e, conseqüentemente, poderá contribuir para o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, bem como contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Concordamos com Silva (2012) quando esta afirma que o ato de ler é uma prática de letramento entendida como um conjunto de atividades humanas que, de alguma forma, se baseia na escrita para se realizar. Além disso, o papel do professor é fundamental no trabalho com práticas de leitura na escola, especificamente no que diz respeito à questão do letramento, pois é o professor o principal mediador das práticas de leitura e escrita.

De acordo com Kleiman (2005), o sucesso do letramento escolar depende da capacidade de o professor conhecer e se relacionar com práticas de letramento construídas por outros agentes e outras instituições ou agências de letramento, que podem ser até mais bem sucedidas no processo de introdução na cultura letrada. Entretanto, para que seja efetivamente viável, esse processo não pode se concretizar de forma linear e passiva nas práticas dos professores, mas sim ser tida como prática social, pois a leitura como prática social considera tanto os fatores contextuais como também suas finalidades.

O professor, principalmente dos anos iniciais, poderia propor atividades que envolvessem o aluno em práticas sociais de leitura. Concordamos com Colelo (2010), quando afirma que há necessidade de pensar em um projeto de letramento que envolva desde as séries iniciais direcionando para a formação dos alunos “[...] como sujeitos leitores e produtores de textos que vivenciaram na escola as condições para continuar seu processo de

desenvolvimento com base em seu envolvimento com práticas de letramento” (COELO, 2010, p. 35).

A autora apresenta algumas características do processo de alfabetização escolar desenvolvido à luz da concepção de letramento:

- a alfabetização deve ter o texto como ponto de partida e de chegada do processo;
- a escrita deve referir-se à escrita funcional, textos reais, coerentes e com significados;
- a alfabetização deve centrar-se na relação dialógica entre o aluno, o professor e os demais colegas, isto é, em um modelo teórico de construção do conhecimento com base nas relações sociais e na mediação dos agentes presentes em sala de aula;
- a alfabetização deve prever o exercício da atividade epilinguística pelos alunos, como parte do planejamento pedagógico. O aluno é estimulado a refletir sobre todas as práticas realizadas em sala de aula, individual e coletiva, envolvendo a leitura e a produção escrita;
- as práticas de alfabetização devem ser desenvolvidas em ambiente efetivamente favorável.

De acordo com Kleiman (2005), o letramento pode começar com práticas que visam aos objetivos mais elementares da atividade de leitura, começando com:

- a atividade de extrair informações de textos e ampliar para leitura de paisagem urbana, como letreiros nas estradas;
- avisos nas ruas e em guichês,
- grafites,
- publicações, etc.

Para a autora, a criança deve ser incluída nos diversos “mundos do letramento” e experimentar as diferentes formas de agir, vivenciando as práticas sociais de letramento que incluem desde o manuseio e o “escaneamento” de revista ou mapa à procura de informações até a leitura atenta, com anotações, para apresentar um informe, ou, às vezes, o saborear vagaroso de um verso.

Quando o professor toma a perspectiva da alfabetização e letramento como prática social, ele decide sobre o curso da ação, pois é ele quem escolhe os materiais, saberes e práticas que são socialmente relevantes aos alunos e comunidade. O professor precisa ter autonomia para decidir sobre a inclusão daquilo que pode e dever fazer parte do cotidiano escolar e, além disso, decidir sobre a exclusão do que é desnecessário e irrelevante para a

inserção do aluno nas práticas letradas, que parece-nos, persistem por inércia e tradição (KLEIMAN, 2007).

Sendo assim, vemos que para se formar leitores letrados, o professor também precisa estar envolvido nas questões do letramento, “precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social, pois ele tem que ser o gestor de recursos e de saberes – tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos” (KLEIMAN, 2005, p. 51).

Reafirmamos, portanto, a importância de nossa pesquisa e a necessidade de se observar o profissional da educação nas diversas situações reais de trabalho, tendo como objetivo compreender melhor a atividade docente e, especificamente nesta pesquisa, sua prática voltada para o ensino de leitura.

Assim, na seção seguinte apresentaremos o capítulo metodológico.

CAPÍTULO 4- OS CAMINHOS DA PESQUISA – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os objetivos e pergunta de pesquisa, procedimentos de análise de dados, os métodos usados para produção de dados - a entrevista semiestruturada e autoconfrontação simples. Além disso, abordaremos o contexto da pesquisa, a descrição dos participantes, confiabilidade da pesquisa, validade dos dados e procedimentos éticos.

4.1. Objetivos e pergunta da pesquisa

Esta pesquisa teve por objetivo refletir sobre o trabalho docente com a leitura, especificamente, o trabalho de uma professora do Ciclo I, do Ensino Fundamental, que leciona nas séries iniciais da Rede Pública de São José dos Campos. Procuramos depreender os aspectos tematizados sobre o trabalho com a leitura nos textos de uma entrevista semiestruturada e de uma entrevista de autoconfrontação simples. Para atingir a esse objetivo, tivemos como norte a seguinte questão:

Que aspectos do trabalho docente com a leitura são tematizados nos dois textos: entrevista semiestruturada e autoconfrontação simples?

4.2. Procedimentos de análise dos dados

Na análise dos dois textos gerados a partir das transcrições da entrevista e da autoconfrontação simples, adotamos os seguintes procedimentos, a partir do modelo do ISD:

- a) análise do contexto de produção;
- b) análise do plano geral do conteúdo temático dos textos;
- c) seleção e análise dos segmentos temáticos sobre a leitura;
- d) análise dos tipos de discursos;
- e) mecanismos de textualização e enunciativos;
- f) análise das figuras de ação.

4.3. Geração de dados: entrevista e autoconfrontação

4.3.1. Entrevista semiestruturada

A etapa inicial de nosso trabalho foi a realização de uma entrevista semiestruturada com a professora colaboradora da pesquisa. Essa entrevista foi realizada em novembro de 2011, tendo por objetivo conhecer o trabalho da professora, as concepções de leitura e as prescrições seguidas pela mesma. O texto produzido sobre as questões do trabalho docente é composto pelas vozes da pesquisadora e da professora. Assim, a entrevista foi se constituindo a partir de perguntas da pesquisadora e respostas da professora pesquisada.

Nessa entrevista, a pesquisadora pretendia que a conversa fosse informal, para que a professora ficasse à vontade para responder, já que a mesma se apresentava um pouco apreensiva em relação à participação na pesquisa, manifestando receio de que fossem apontadas falhas em seu trabalho.

Consideramos importante trabalhar a pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico. Essa abordagem implica em compreender os sujeitos inseridos em um contexto, levando-se em conta a dimensão social e dialógica (FREITAS, 1994).

Nessa perspectiva, o pesquisador apresenta-se como um observador participante, há uma aproximação entre os sujeitos envolvidos no processo de investigação. Para Freitas (1994, p. 29), nesse caso, “[...] o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, pois se insere nela, e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social”. Como afirma a autora, a observação é um encontro de várias vozes, o pesquisador se depara com diferentes situações, discursos verbais, gestuais e expressivos.

São discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do indivíduo com o social (FREITAS, 1994, p.29).

A entrevista com a professora aconteceu na escola em que ambas lecionam, foi utilizado um gravador com fita “cassete” e teve a duração de 20 minutos. O texto oral foi transcrito de acordo com as normas estabelecidas pelo Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Nurc/SP) (CASTILHO, 1989).

Os trechos abaixo apresentam como se deu a entrevista em que a pesquisadora fazia os questionamentos e a professora respondia. Selecionamos dois trechos que ilustram os diálogos entre ambas, o primeiro faz parte do segmento temático em que a professora relata sobre “as condições de trabalho no espaço escolar para realizar a leitura” e o segundo faz parte do segmento “o trabalho com a leitura”.

Escolhemos esses fragmentos, pois acreditamos que demonstram o interesse da pesquisadora em relação ao tema pesquisado, ou seja, o trabalho com práticas de leitura na escola.

1.PP.: (00:01) *R eu gostaria de saber a sua concepção de leitura no trabalho em sala*

2. *de aula com os alunos?*

3.P.: *bom... eu trabalho meio mesclado porque... eu vejo assim a quantidade de alunos*

4. *que a gente tem o espaço físico que a gente tem... esse ano não fomos nem uma vez*

5. *na biblioteca... fazer uso da biblioteca... espaço físico né... a gente pegava livro... bastante*

21. PP.: (1:53) *E nas aulas... como você trabalha leitura nas aulas?*

22. P.: *Bom... primeiro eu faço a leitura coletiva... vamos supor de um texto*

23. *interpretação e tal... coletiva todos juntos... ai depois eu peço para eles lerem de*

24. *novo sozinhos... às vezes dependendo do texto.. eu faço muito assim fileira... uma lê*

25. *uma estrofe... vou mudando um pouquinho dependendo do tipo de texto... vai muito*

26. *do tipo de texto mesmo...*

De acordo com Ludke e André (2004), a entrevista semiestruturada permite uma interação maior entre os participantes da pesquisa e pode conduzir a resultados não percebidos na observação constante.

[...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que eles detém e que no fundo são a verdadeira razão das entrevistas. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE e ANDRÉ, 2004, p. 33-34).

Assim, tendo apresentado uma das formas usadas para a produção de dados, a seguir, apresentaremos a metodologia da autoconfrontação simples, procedimento este também usado para a produção de dados.

4.3.2. Metodologia da autoconfrontação simples

A metodologia da autoconfrontação 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 essa metodologia, 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).

Nessa perspectiva, não há uma preocupação em ‘simular’ uma situação, mas sim buscar uma situação comum de trabalho e confrontá-la com outra situação, uma situação de reconcepção (BÉGUIN e WEILL-FASSINA, 1997).

A autoconfrontação, segundo Clot (2010), pode ser qualificada como uma “centrífuga dialógica”, na medida em que contribui para que seja delimitado um perímetro interlocutório em que o relato das experiências no ambiente de trabalho possa se tornar possível. Toda atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais nas quais elas foram produzidas, o que justifica a inserção deste texto nas pesquisas desse procedimento (SOUZA e SILVA, 2004).

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).

A primeira fase consiste na constituição de um coletivo de profissionais voluntários que se dispõem a participar da pesquisa, permitindo a observação de situações de trabalho e videogravação; na segunda fase, o pesquisador seleciona algumas cenas significativas que,

posteriormente, serão assistidas junto com o trabalhador com o objetivo de instigar o profissional a falar de sua atividade, favorecendo uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos na atividade e com o próprio pesquisador (SOUZA E SILVA, 2004). Na terceira fase, temos a autoconfrontação cruzada, que consiste na confrontação do mesmo profissional com a mesma videogravação, na presença do pesquisador e de mais um par, que também foi confrontado com suas próprias sequências de atividade (ANJOS, 2013). Por fim, a quarta fase é composta pela apresentação dos resultados para um coletivo de trabalho. Vale ressaltar que essa metodologia tem sofrido transformações, uma vez que alguns pesquisadores têm optado por seguir apenas alguns passos desse método.

Vale ressaltar que tanto a autoconfrontação simples quanto a autoconfrontação cruzada exigem um longo período de observação do trabalho e preparação para a situação de trabalho. (LOUSADA, 2006).

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).

Assim, a metodologia da autoconfrontação simples possibilita uma mudança de comportamentos e de consciência, pois, enquanto algumas pesquisas têm se voltado para a análise do real e práticas pedagógicas, na autoconfrontação são movimentadas, de acordo com Vigotski (2003a), as funções psicológicas superiores, uma vez que o pesquisador deve ficar atento para o que acontece além da realidade e analisar os indícios, demonstrados nos movimentos dialógicos, do que, de fato, o trabalhador compreende e elabora sobre seus anseios, desejos e conflitos vividos e experienciados na atividade do trabalho.

Essa perspectiva visa não só compreender para transformar, mas também transformar para compreender. “De fato, agir e, sobretudo, ampliar seu poder da ação, é conseguir servir-se de uma experiência para fazer outras experiências” (CLOT, 2010, p.147). Para Vigotski (2003b), a consciência é como um eco: a experiência vivida de experiências vividas.

Para Clot (2010),

tomar consciência não consiste em reencontrar um passado intacto pelo pensamento, mas, de preferência, em o re-viver e em fazê-lo reviver na ação presente, para a ação presente. É redescobrir o que ele havia sido como uma possibilidade, finalmente realizada entre outras possibilidades não realizadas, mas que nem por isso deixaram de agir (CLOT, 2010, p.148).

Desse modo, nos estudos de Clot (2010) no diálogo entre os profissionais, a última palavra nunca é dita, pois se tem a necessidade de uma nova conceitualização de atividade. A atividade deixa de estar limitada ao que se faz, o último ato nunca chega a ser executado, o realizado deixa de ter o monopólio do real.

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).

Trazemos também as contribuições metodológicas do ISD, pois, como já citamos, para Bronckart (2008), a linguagem é fator fundamental *no* e *para* o desenvolvimento humano. Desse modo, ao analisarmos um texto podemos identificar, a partir dos princípios linguísticos discursivos, as formas de agir que nele estão inseridas e refletir sobre a ação humana.

Os textos foram analisados tomando por base os seguintes níveis: contexto de produção do texto, a infraestrutura geral do texto e a escolha dos segmentos.

4.4. O contexto da pesquisa

A opção por esta metodologia de trabalho aconteceu devido ao tema da pesquisa proposto: ao refletir sobre o trabalho docente de uma professora das séries iniciais com práticas de leitura, procuramos observar o contexto da professora nas situações concretas de trabalho no dia a dia.

Um ponto que favoreceu a construção da problemática da pesquisa foi a reflexão sobre como as condições de trabalho afetam e constituem o trabalho do professor. Fator que, muitas vezes, faz com que o mesmo se torne um reproduzidor de práticas “cristalizadas” e seguidor das prescrições que lhe são impostas no decorrer de sua atividade profissional. Para

descrever o contexto da pesquisa, é essencial que se tenha clara a resposta para o seguinte questionamento: como aconteceu a escolha do sujeito de pesquisa?

Os pesquisadores que adotam a metodologia da Clínica da Atividade têm como foco as intervenções que, em sua grande maioria, são realizadas a partir de demandas advindas de empresas, organismos públicos, instituições ou escolas. Os empregadores contratam os ergonomistas que, nesse caso são pesquisadores externos, para intervir no sentido de auxiliar para um bom desempenho dos profissionais.

Em nossa pesquisa, o interesse em ter professores como sujeito de pesquisa partiu da pesquisadora, pois, como citado anteriormente, a mesma ministrou cursos de formação para a maioria das professoras das séries iniciais, o que contribuiu para uma maior proximidade de ambas as partes e, além disso, ao se apropriar dos estudos da Ergonomia e Clínica da Atividade, pôde-se perceber a importância dessa metodologia, visando a reflexão sobre a própria prática. Assim, em 2011, a pesquisadora fez um convite às professoras que lecionam nas séries iniciais, indagando se havia interesse em participar dessa pesquisa.

Três professoras se mostraram interessadas e participaram da entrevista semiestruturada, porém, como uma delas iria aposentar-se no ano seguinte e outra professora lecionava no mesmo horário que a pesquisadora, foi escolhida a professora R., que se mostrou motivada a participar do projeto. A mesma aceitou com prontidão participar da pesquisa, permitindo que suas aulas fossem filmadas e transcritas, para que, posteriormente, acontecesse a autoconfrontação simples.

Muitas pesquisas realizam somente a análise da entrevista ou análise do vídeo das aulas gravadas. Em nosso caso, optamos por analisar segmentos temáticos de dois momentos, tanto da entrevista semiestruturada como da autoconfrontação simples, pois acreditamos que a análise do conjunto de dados possa contribuir para delinear o agir e as concepções seguidas pela professora no trabalho com a leitura.

O *corpus* desta pesquisa constitui-se por dois momentos: a entrevista semiestruturada e entrevista de autoconfrontação simples. No ano de 2011, no mês de outubro, foram filmadas dois dias de aulas da professora e, no final do ano letivo, foi realizada a entrevista semiestruturada. Em dezembro de 2012, foi realizada a primeira autoconfrontação simples e, em junho de 2013, a segunda. Explicaremos na seção intitulada “conflitos experienciados” os conflitos e dificuldades encontrados no percurso desta pesquisa e os motivos da demora da realização da autoconfrontação simples.

4.4.1. Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Unidade Escolar (UE) que pertence à Rede Pública Estadual de Ensino e está localizada em um bairro de classe média, 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.

Os alunos do período da manhã e tarde, em sua grande maioria, pertencem ao entorno da escola.

A escola apresenta três espaços: o primeiro abriga os alunos do Ensino Fundamental II e Médio, contém 13 salas; no centro, ficam as salas da secretaria, direção, coordenação, biblioteca e sala dos professores; do outro lado, encontramos as salas do Ensino Fundamental I, ciclo I com 12 salas.

A sala dos professores é um ambiente amplo, contando com bebedouro, dois computadores, geladeira, armários e duas mesas grandes, onde os professores se reúnem no intervalo. Nesse espaço, eles trocam experiências e conversam informalmente. Há também uma sala de informática e de multimídia, sendo que, nesta última, os professores se reúnem para as reuniões pedagógicas, conselhos de classe e série, ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Quando necessário, a sala também é utilizada para ministrar aulas que requerem o uso da TV ou datashow, bem como para apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos.

O horário do intervalo é diferenciado para as turmas do ensino fundamental, permitindo que os mesmos tenham mais privacidade e também segurança, por serem ainda pequenos, com idades entre 6 a 10 anos.

As salas de aulas são grandes e os móveis estão em boa conservação, porém, o número de alunos por sala varia de 35 a 40, o que muitas vezes dificulta a mudança de estrutura das carteiras.

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.

Os gestores, coordenadores e professores demonstram estar sempre empenhados, visando a uma escola de qualidade. As ações que são indicadoras desse empenho se referem principalmente à opção da equipe gestora por oferecer formação continuada em todas as reuniões de ATPC. Nesses encontros, além dos avisos administrativos, tem um momento

destinado para o estudo da proposta curricular ou textos relacionados ao trabalho do professor, bem como na forma adotada na discussão sobre o comportamento dos alunos. Além disso, os coordenadores incentivam os professores a participarem de cursos oferecidos pelo governo do Estado de São Paulo. As reuniões de ATPCs dos professores dos anos iniciais acontecem em horários diferenciados dos demais professores, para que seja dada a oportunidade de que os mesmos possam realizar reflexões sobre as demandas específicas dos alunos dessas séries em que atuam.

É uma instituição que procura fazer uma reflexão clara e constante do seu papel, buscando envolver a todos os que participam da ação educativa, valorizando a solidariedade, o trabalho em equipe, o respeito mútuo, sendo sensível à realidade do educando. Também podemos dizer que há prioridades pelo desenvolvimento de trabalho com projetos educacionais e a busca de parcerias com empresas e outras instituições⁶. Portanto, é uma escola que tem uma participação ativa dos educadores em projetos tanto externos como internos.

Em relação à comunidade, podemos dizer que há uma boa participação dos pais, especificamente em conselhos de escola, conselho deliberativos, feiras culturais, festas e exposições.

O que motivou a pesquisadora a escolher essa escola foi o fato de que a mesma leciona nessa unidade escolar há mais de 16 anos, como professora do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio. Além disso, como já citamos na introdução dessa tese, a professora foi convidada para ministrar cursos para professoras do E.F, ciclo I, o que acabou despertando o desejo de observar mais de perto o trabalho do professor e como se concretizam as práticas de leitura.

As principais características do corpo docente dessa escola, especificamente das professoras das séries iniciais são: professores efetivos; trabalham com jornada de 30 horas semanais, incluindo hora de atividade e HTPC; realizam cursos oferecidos pelos órgãos competentes como Secretaria da Educação e Oficina Pedagógica; participam de formação dos projetos apresentados pela coordenadora como “Ler e escrever” e “EMAI” (Educação Matemática nos anos Iniciais do Ensino Fundamental).

⁶ Como por exemplo, as parcerias realizadas pela escola com a Embraer (Empresa Brasileira de Aeronáutica); com o Instituto Unibanco E com o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), entre outros.

No ano de 2011 e 2012, as professoras participaram do curso de formação do projeto “Ler e escrever”, além da carga horária citada acima, tinham que cumprir mais duas horas de estudos sobre o projeto e discutir as propostas que seriam realizadas na sala de aula.

No caso específico da professora tida como o sujeito dessa pesquisa, a sua carga horária semanal era composta por vinte e cinco horas de trabalho em sala de aula, duas horas de HTPC, três horas de trabalho livre, duas horas do curso “Ler e Escrever” e oito horas como professora PA (professora de apoio) somando um total de 40 horas semanais.

4.4.2. Pesquisadora

Mestre em Educação pela Universidade São Francisco, Itatiba, SP, defendeu a dissertação no ano de 2006. Leciona na Rede Estadual de Ensino há mais de 25 anos e, no ano de 2013, começou a ministrar aulas na Universidade de Taubaté - UNITAU, SP. Também é formadora de professores e pesquisadora voltada para os estudos na área de Linguística e Educação. Faz parte do grupo ALTER-AGE –USP, coordenado pelas professoras Eliane Gouvêa Lousada e Luzia Bueno, sua orientadora, e do grupo ALTER - USF- Itatiba, SP, coordenado pela professora Luzia Bueno.

Como já citado na introdução dessa pesquisa, o interesse pelo tema leitura surgiu desde que se formou na faculdade. Nesses anos de trabalho, sempre esteve voltada para as questões de leitura em sala de aula. Na dissertação de mestrado, procurou apresentar o processo de mudança do sujeito professor com práticas de leitura na escola. Nessa pesquisa, (TRAVA, 2006) apresenta o processo da própria prática com leitura, desde as práticas tradicionais até as práticas mais interativas de leitura, discutindo, a partir de sua própria experiência, como os professores alternam, em muitos momentos, modelos tradicionais de leitura e práticas mais dinâmicas e interativas. Não foi um processo tão simples analisar a própria prática, mas, na avaliação dos professores que compuseram a banca de defesa da dissertação, a pesquisadora conseguiu ter o “olhar de estranhamento” para os processos de leitura que eram realizados nas oficinas.

Participou de muitos cursos sobre leitura e, ao término do Mestrado, a diretora da escola na qual leciona a convidou para dar formação para as professoras do Ciclo I, sobre leitura e gêneros textuais. Os encontros foram realizados no horário de HTPC das professoras. Neles, foram discutidos com os professores temas sobre gêneros textuais,; escrita e reescritura dos textos; como corrigir a produção dos alunos, dentre outros. Os temas dos encontros eram

relacionados aos gêneros que seriam cobrados nas avaliações como SARESP e Prova Brasil, pois todos os anos os alunos das séries iniciais são avaliados por esses órgãos.

Em contato mais direto com as professoras das séries iniciais, o interesse em aprofundar a questão sobre leitura aumentou a ponto de esta procurar compreender o trabalho docente nas diferentes situações do dia a dia desse trabalhador.

4.4.3. Professora sujeito da pesquisa

A professora R. 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.

No início, como era algo novo para a professora participar de uma pesquisa, apresentava-se ansiosa e apreensiva, tinha receio de que sua prática fosse julgada. Em várias conversas informais da professora com a pesquisadora, nos intervalos de aula, na sala dos professores e em outras ocasiões, por diversas vezes, a pesquisadora procurava definir informalmente um pouco do método que utilizaria como a *instrução ao Sósia* e os objetivos da pesquisa, que seria uma pesquisa a fim de aprimorar o trabalho dos professores com práticas de leitura na escola e não um julgamento. Desse modo, a professora passou a ter mais confiança no trabalho que seria realizado e começou a agir com mais naturalidade, inclusive quando ocorreram as filmagens.

Como dissemos, a princípio a proposta era trabalhar *instrução ao Sósia*⁷ e autoconfrontação simples. Segundo Clot (2010), o Sósia como método indireto possibilita “[...] um ‘contato social’ consigo mesmo. Ele autoriza uma ‘reentrada’ na ação, uma repetição sem repetição, o recomeço da ação em outra atividade com o sósia em que ela serve, agora de recurso” (CLOT, 2010, p. 208). De acordo com Vigotski, (apud CLOT, 2010, p.), “[a] representação de um sósia é a representação da consciência mais próxima da realidade”.

⁷ A Instrução ao Sósia consiste em propor ao trabalhador o seguinte: Supõe-se que eu seja o sósia e vá substituir o trabalhador amanhã em seu trabalho. Quais seriam as instruções que o trabalhador me daria para substituí-lo sem que percebam, ou seja, o pesquisador passará pelo trabalhador? Filma-se esta aula e, posteriormente, realiza-se a autoconfrontação.

A instrução ao Sósia deve se transformar em linguagem. “A linguagem, graças à qual o sujeito se dirige ao interlocutor na troca que constitui o comentário sobre sua atividade, retorna para o objeto analisado os efeitos dessa troca” (CLOT, 2010, p. 209).

No entanto, surgiram novas possibilidades de análise, a partir das contribuições advindas das apresentações nos congressos, do grupo ALTER-AGE e, principalmente, nos diálogos com a orientadora, nos quais algumas mudanças foram se concretizando. A principal mudança foi a conclusão de que seria melhor não realizar a instrução ao Sósia, e sim trabalhar com os dados da entrevista semiestruturada e com os dados da autoconfrontação simples.

4.5. Filmagem das aulas

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 para a realização da autoconfrontação simples.

Embora a pesquisadora pretendesse filmar outras aulas, aconteceram alguns imprevistos, como por exemplo: a professora tirou licença saúde e licença prêmio; reuniões com os professores que eram marcadas no último momento e, assim, não foi possível realizar a gravação de mais aulas. Desse modo, optamos por analisar os vídeos que já havíamos realizado.

Outro empecilho foi a falta de material adequado, pois a pesquisadora teve que comprar uma filmadora para realizar as atividades de pesquisa e a filmagem foi realizada pela mesma. Isso contribuiu, de certa forma, para garantir maior informalidade, pois causou menos estranhamento nas crianças, visto que a pesquisadora foi apresentada como sendo “uma professora” da escola.

No primeiro dia, a professora explicou para a turma que suas aulas seriam filmadas, as crianças ficaram curiosas no começo, mas depois que a professora começou a dar aula ficaram quietas. Algumas olhavam para trás onde a pesquisadora estava sentada, davam um sorriso e depois voltavam a prestar atenção na aula.

A primeira filmagem foi realizada desde o momento em que a professora formou fila para entrar na sala de aula até o intervalo, e, no segundo dia, seguiu o período normal.

O momento da filmagem da aula ocorreu da seguinte forma: a pesquisadora sentou-se no fundo da sala – local em que teria uma visão ampla das ações da professora e, em alguns momentos, a pesquisadora caminhava pela sala com a câmera, tentando focalizar uma ação específica da professora, como o acompanhamento individual de alunos que, segundo a professora, tinham grande dificuldade.

A filmagem não teve uma qualidade de profissional, mas contribuiu significativamente para a realização da autoconfrontação simples, método que utilizamos para analisar e compreender a prática da professora em diversas situações de trabalho.

4.6. Autoconfrontação simples e conflitos experienciados

Nesta seção, apresentaremos os conflitos vivenciados em relação às autoconfrontações simples, pois estas não aconteceram de forma linear. As dificuldades mais recorrentes foram conciliar o horário de trabalho da professora com o horário da pesquisadora e vice-versa, uma vez que muitos encontros foram marcados e desmarcados. Normalmente, o horário agendado era na quarta-feira à tarde, período em que a professora participava do ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), no entanto, muitos encontros não aconteceram. Às vezes, a pesquisadora se “empolgava”, achando que realizaria a autoconfrontação e, quando chegava na escola, a professora faltava ou o equipamento que utilizariam não funcionava, como, por exemplo, o datashow da sala de multimídia ou computador da sala de informática, que não reconhecia o *pen drive*.

Sendo assim, optamos por realizar a primeira autoconfrontação no final do ano letivo, início do mês de dezembro de 2012, período de encerramento das aulas, em que a professora estava com menos compromissos, pois os alunos já estavam em férias. Esta autoconfrontação foi realizada na sala de informática da escola. A pesquisadora utilizou um computador que reproduzia a filmagem da aula de português e ambas, professora e pesquisadora, foram filmadas por Geórgia, filha da pesquisadora, que se comprometeu em colaborar na pesquisa.

Nesse primeiro processo, assistimos ao primeiro vídeo das aulas em que a professora trabalhou mesclando o conteúdo de língua portuguesa e matemática. A autoconfrontação simples teve a duração de 1 hora e 46 minutos.

Depois da realização dessa autoconfrontação, as dificuldades continuaram, pois havia a segunda gravação e logo teríamos que realizar a segunda autoconfrontação. Devido às muitas atividades tanto da pesquisadora como da professora, as datas marcadas não

coincidiam e, assim, em vários momentos, os encontros foram novamente marcados e desmarcados. Isso acarretou um certo desconforto para ambas, pois toda vez que se encontravam, o assunto era a autoconfrontação. Em muitos momentos, a dificuldade era por parte da professora, pois a pesquisadora estava ansiosa para realizar o mais rapidamente possível a entrevista.

Diante desse contexto e buscando caminhos para finalizar o trabalho, a pesquisadora propôs à professora que poderia ir até a sua casa ou vice-versa.

Desse modo, chegaram a um consenso e a professora optou pela segunda alternativa, assim, a segunda autoconfrontação simples aconteceu final de junho de 2013, na casa da pesquisadora. Essa autoconfrontação também foi filmada pela filha da pesquisadora.

No momento da filmagem, a orientação dada à colaboradora da filmagem é que deveria focalizar a imagem da professora, a imagem da tela que estava reproduzindo a filmagem, como também a imagem da pesquisadora. Antes do início da filmagem, a pesquisadora colocou para a professora que se ela achasse importante qualquer cena assistida, seria congelada e fariam a respeito das observações e da sua própria prática.

Vale ressaltar também outros pontos que dificultaram o trabalho da pesquisadora, como por exemplo a questão da apropriação das técnicas da autoconfrontação, que só se tornaram mais nítidas no decorrer da realização da mesma e no momento das análises. Podemos destacar alguns pontos que poderiam ser melhorados como a questão da seleção de cenas, pois na realização das duas autoconfrontações a professora assistiu ao vídeo completo das aulas.

Embora a pesquisadora tivesse sido orientada para que editasse alguns trechos da filmagem, como é recomendado por Clot (2010)⁸, isso não ocorreu. Um dos motivos foi que a pesquisadora não sabia editar filmes e contratar uma terceira pessoa ficaria dispendioso. Além disso, fica evidente a inexperiência da pesquisadora com o método em si, pois considerava que tudo era importante, não conseguindo ter um olhar apenas para as práticas de leitura, o que ocorreu depois de um amadurecimento em relação aos estudos teóricos e a busca da apropriação da metodologia empregada - ISD (BRONCKART, 1999; 2012) e as contribuições da Clínica da Atividade (CLOT, 2010, MACHADO, 2004, entre outros) .

Observamos também que, em algumas cenas analisadas, a professora falava sobre outro assunto e não sobre a questão da prática; também percebemos em diversos trechos que a

⁸ O autor orienta selecionar trechos do trabalho filmado e levantar questões sobre o que chama a atenção do pesquisador (CLOT, 2010).

fala da pesquisadora se assemelha à fala da professora, pois, muitas vezes, a pesquisadora se colocava como uma colega de trabalho e se envolvia no assunto discordando ou concordando com o que foi dito pela professora, como se nota no trecho

193. não está lendo está só ouvindo...

194.PP: interessante, né?

195.P: essa lê pra caramba mas também se distrai pra caramba.

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

De acordo com Anjos (2013), em alguns momentos ter o conhecimento do *métier* contribui para a compreensão do trabalho na elaboração de questões importantes, porém, em outros momentos, esse conhecimento ou desconhecimento podem ser um impedimento para o desenvolvimento de um diálogo mais intenso, ou de questionamentos mais relevantes por parte do pesquisador.

Em relação à validade dos dados da coleta, o fato de a pesquisadora ser também professora na mesma escola que a professora sujeito da pesquisa não invalida a pesquisa, pois, de acordo com Clot (2010) há necessidade de se observar o trabalhador nas condições concretas de trabalho, bem como dar espaço para que ele conte as suas angústias, conflitos e anseios acerca do trabalho realizado e não realizado. Logo, trabalhar no mesmo ambiente permitiu que isso ocorresse.

Temos encontrado pesquisas que também tiveram professores colegas de trabalho, como na tese de doutoramento de Lousada (2006), nas dissertações de mestrado de Dantas-Longhi (2013) e Rocha, (2013).

CAPÍTULO 5- ANÁLISE DOS SEGMENTOS TEMATIZADOS COM A LEITURA EM UM TEXTO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise do texto resultante da transcrição da entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora junto à professora sujeito desta pesquisa, tendo por objetivo compreender o trabalho da mesma com práticas de leitura. Apoiaremos-nos no quadro metodológico do ISD que apresenta uma série de procedimentos para a análise e interpretação de textos, como mencionado no capítulo 2..

Apresentaremos, em primeiro lugar, os aspectos do contexto de produção, ou seja, os contextos físico e social, papéis sociais assumidos e objetivos/efeitos pretendidos por parte dos interlocutores; em segundo lugar, a infraestrutura contemplando os segmentos temáticos, tipos de discurso, os mecanismo de textualização e enunciativos e, por fim, as figuras de ação.

5.1. Análise do contexto da produção do texto da entrevista semiestruturada

A realização da entrevista se deu no dia 08 de dezembro de 2011, em uma escola estadual no município de São José dos Campos, no final do ano letivo, período da manhã, em momento que as professoras estavam na escola para uma reunião pedagógica. Teve a duração de 19 minutos e 51 segundos. A pesquisadora utilizou um gravador com fita cassete para a realização da entrevista e, posteriormente, fez a transcrição. Embora a entrevista tenha sido realizada no final do ano, a pesquisadora já tivera um contato com a professora em conversas informais de que iria realizar uma entrevista com ela sobre o trabalho docente e as práticas de leitura na escola.

Vale lembrar que, apesar de a pesquisadora trabalhar na mesma escola e ser colega de trabalho da professora, no início da pesquisa, tinham pouco contato, pois a professora trabalhava com as turmas do Ensino Fundamental I, e a pesquisadora com turmas do Ensino Fundamental II, portanto, os horários de intervalos eram distintos. Os momentos em que se encontravam aconteciam nas reuniões pedagógicas, nos intervalos de aulas e encontros aleatórios pela escola, como na sala dos professores, corredores da escola e até no banheiro.

Depois que a professora se prontificou a participar da pesquisa, em vários momentos, queria saber como seria a realização da mesma, notou-se que o seu interesse foi crescendo,

bem como a sua ansiedade. Como já citado no capítulo da metodologia, a mesma tinha receio de que sua prática como professora fosse julgada pela pesquisadora. Porém, no momento em que ocorreu a entrevista, a professora demonstrou tranquilidade ao responder as perguntas.

Também por parte da pesquisadora houve uma certa ansiedade, tanto que as questões foram se delineando no decorrer da entrevista e, em alguns momentos, surgiu a dificuldade na separação dos papéis de pesquisadora e de professora de língua portuguesa que trabalha com leitura.

O texto analisado foi produzido oralmente e foi se constituindo pelas vozes da pesquisadora, colocando-se não somente como pesquisadora, mas também como observadora do trabalho docente; e da professora, que atua na Rede Estadual de Ensino há mais de 20 anos nas séries iniciais.

Em relação ao contexto sociossubjetivo, a pesquisadora desempenha o papel de social de pesquisadora iniciante, inserida no mundo acadêmico, como doutoranda da Universidade São Francisco, mas, sobretudo, de professora de Língua Portuguesa do ensino básico, que é sua principal atuação como profissional.

A realização da entrevista foi conduzida pelo interesse da pesquisadora em observar e compreender o trabalho do professor com práticas de leitura. Esse interesse emergiu pelo fato de a mesma, durante a sua vida acadêmica, ter trabalhado como professora de português e com formação de professores, percebendo a necessidade de se pesquisar a prática docente.

Além disso, essa necessidade de conhecer o trabalho educacional foi se acentuando quando a pesquisadora se aprofundou nos estudos sobre o trabalho docente no curso do doutorado em Educação, também no período em que filmou as aulas da professora realizando a autoconfrontação simples, dados estes que serão analisados nos capítulos seguintes.

Sobre a professora, sujeito da pesquisa, fica evidente que a mesma incorpora o papel social de uma professora dos anos iniciais, reforçando a imagem de uma profissional experiente e comprometida com o trabalho docente e as práticas de leitura, como já explicitado no capítulo anterior, no entanto, não domina os pressupostos teóricos acadêmicos que embasam a pesquisa de doutorado. Essa construção da imagem da professora e os papéis sociais foram se constituindo durante vários momentos da entrevista.

Os efeitos pretendidos pela interação e pelos papéis sociais estão associados à própria pesquisa. No caso da pesquisadora, na produção de texto tem-se a intenção de levar a professora entrevistada a responder dando informações sobre as concepções de leitura e a forma de trabalho adotados nas aulas, enquanto que a professora relata os modos de trabalho com a leitura.

Em relação ao lugar social da interação do texto produzido, trata-se da esfera acadêmico-científica, pois realizou-se uma entrevista semiestruturada, com foco na temática da pesquisa e que foi produzida para se tornar objeto de estudo de uma pesquisa de doutorado.

Ao falarmos de contexto social, vemos o quanto o mesmo é dinâmico: as interlocutoras estavam interagindo entre si, no entanto, sabiam que o texto produzido seria lido por outros interlocutores ausentes, que poderiam ser a orientadora, os próprios professores da escola, a banca examinadora, o que pode inferir no que é dito e em como é dito. Desse modo, as representações que cada uma teve do contexto, só poderão ser melhor apresentadas após o “fechamento” da análise da entrevista.

5.2. A infraestrutura geral do texto e conteúdo temático

Nesta seção, apresentaremos a infraestrutura geral do texto e os conteúdos tematizados. Partimos do primeiro nível de análise (infraestrutura geral), procuramos identificar o plano geral do texto, que se refere à organização do conjunto de conteúdos temáticos. Para tal, fizemos um levantamento de ordem quantitativa do texto analisado. A entrevista semiestruturada produzida na pesquisa possui no total 2.431 palavras, sendo que 272 se referem às perguntas feitas pela pesquisadora e 2.159 referem-se às respostas dadas pela professora.

Participantes da pesquisa	Quantidade de palavras
Professora	2.159
Pesquisadora	272
Total	2.431

Quadro 5: Levantamento quantitativo de palavras trocadas entre a pesquisadora e a professora.

Os dados levantados no quadro 1 demonstram que houve uma interação entre os interlocutores, sobressaindo a participação mais ativa por parte da entrevistada, a professora, do que pela pesquisadora, o que, em porcentagem significa que teve 11,19% de participação da professora pesquisadora, e 88,81% de participação da entrevistada, um resultado esperado resultante do gênero entrevista.

Feito esse levantamento quantitativo das palavras empregadas no texto, é relevante apresentar os temas dos segmentos que apareceram no texto, com o intuito de perceber quais foram os segmentos introduzidos tanto pela pesquisadora como pela professora.

Como se trata de uma entrevista semiestruturada, as questões foram se delineando no processo da entrevista. No entanto, antes de iniciar, a pesquisadora explicou para a professora que iria entrevistá-la sobre o trabalho do professor e as práticas de leitura.

Ao realizar a análise dos conteúdos temáticos, optamos por fazer um recorte, tendo como foco os segmentos referentes à leitura. Percebemos, assim, que os segmentos tematizados pela professora se referem à sua atividade de trabalho.

Apresentamos abaixo o quadro de todos os segmentos tematizados pela professora e pela pesquisadora no decorrer da entrevista. Fizemos a opção por analisar os segmentos que se encontram em negrito, relacionados à questão da leitura.

Temas: Pesquisadora	Temas: Professora
1º Saber sobre as concepções de leitura (teoria) da professora	1º Condições de trabalho no espaço escolar para realizar a leitura
2º Trabalho da professora com a leitura na aula	2º O trabalho com a leitura
3º Práticas que a professora usa para estimular a leitura dos alunos.	3º O preparo das aulas e a busca de material de leitura nos sites na casa da professora
4º Prescrições seguidas pela professora	4º Prescrições: o planejamento, o livro didático, o livro projeto Ler e escrever.
5º Os textos trabalhados em sala de aula.	5º O trabalho com textos na aula.
6º Objetivos atingidos e as angústias da professora.	6º Alcance das metas em português, a defasagem e dificuldade de alguns alunos na disciplina de matemática e a angústia de não atingir alunos com dificuldades pontuais
7º Alunos plenos e o trabalho da professora.	7º O trabalho realizado pelo professor
8º Carga horária do professor	8º O excesso de trabalho em casa e a crítica às condições de trabalho no espaço escolar

9º: Prática tradicional	9º Prática tradicional e o desejo de inovar com a tecnologia
10º Saúde da professora	10º Trabalho coletivo e da falta de material

Quadro 6: Temas introduzidos pela pesquisadora e pela professora – Entrevista semiestruturada.

Para uma melhor compreensão em relação aos aspectos da atividade da professora com a leitura, analisaremos na seção seguinte, os segmentos tematizados pela professora.

5.2.1. Análise dos temas levantados pela professora e dos modos de dizer empregados (tipos de discurso e figuras de ação)

Antes de tratarmos, especificamente, sobre os temas, discutiremos o modo como esses temas foram apresentados. Para isso, trataremos os tipos de discurso e figuras de ação que foram empregados.

Em relação aos tipos de discurso, encontramos nos segmentos tematizados a predominância do discurso interativo que apresenta as ações verbalizadas simultaneamente ao momento de produção, pois trata-se de uma entrevista em que predomina o diálogo entre a pesquisadora e a professora.

Ao analisarmos as marcas linguísticas, percebemos a recorrência de pronomes na 1ª pessoa do singular e verbos no tempo presente.

Tipos de discurso	Exemplos	Marcas linguísticas
Discurso interativo	<p>28. P.: <i>Ah então... eu falo assim eu... preparo muito em casa...né? Então eu faço</i></p> <p>29. <i>pesquisa ...entro na internet procuro sites... procuro CONHECER o que eu vou</i></p> <p>3.P.: <i>bom eu trabalho meio mesclado porque...</i></p> <p>10. <i>das vezes eu mesma leio só que no início do ano eu mesma fazia eu escolho vários</i></p> <p>14. <i>eu faço em DUPLA, né... ou às vezes eu faço individual o horário de leitura então</i></p>	<p>Verbos no tempo presente</p> <p>Pronomes pessoais em primeira pessoa do singular</p>

Quadro 7: Tipos de discurso interativo e marcas linguísticas

Observamos também que aparece o relato interativo encaixado no discurso interativo pelas marcas linguísticas que envolvem os participantes da interação, como por exemplo: os pronomes pessoais em primeira pessoa “eu” e os verbos no pretérito perfeito e imperfeito, em que a professora relata sua experiência profissional e as escolhas realizadas no trabalho com a leitura.

Tipos de discurso	Exemplos	Marcas linguísticas
Relato interativo	<p>49.... NÓS NÃO GOSTAMOS</p> <p>50. MESMO... então a gente preferiu conversar com as meninas que tinham</p> <p>51.mais experiência no terceiro ano que eu elas falaram pra mim... que não usavam...</p> <p>52. que USAVAM ASSIM... A SEQUÊNCIA DA ORTOGRAFIA E GRAMÁTICA...só</p> <p>53.que os textos nenhum foi dado... nem na sequência... então a gente trabalha com</p> <p>54.outros:: livros::: que a gente recebe... eu trabalho com mais de um livro... nós</p> <p>55.trocamos bastante atividades, né?... e aí é assim que a gente faz...</p>	<p>Verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito</p> <p>Pronomes pessoais em 1ª pessoa e 2ª pessoa do plural (eu/ nós/ a gente)</p>

Quadro 8: Tipos de relato interativo e marcas linguísticas

No segmento de discurso interativo e relato interativo, também evidenciamos, na voz da professora, a referência a um coletivo de trabalho, quando aparecem no texto as marcas linguísticas do pronome pessoal em primeira pessoa do plural “nós” e “a gente”. A professora dirige-se a um grupo de colegas, ou seja, suas atividades estão pautadas na fala de outras professoras, talvez com mais experiência na prática alfabetizadora.

Identificamos a voz de colegas que agem da mesma forma, no entanto, aparece um conflito em relação aos modos de agir no coletivo de trabalho, as professoras não gostam dos textos apresentados no livro didático, mesmo assim, procuram trabalhar outras atividades propostas como a ortografia e gramática. Observamos ainda que a professora salienta que trabalha com mais de um livro, ou seja há uma preocupação em relação às atividades realizadas com os alunos.

Esses dois segmentos abordam as atividades que a professora realiza em sala de aula, demonstrando que a mesma tem um agir pela experiência vivida, ou seja, ela realiza a sua atividade de acordo com sua vivência profissional, mas também revela as suas dificuldades

em relação ao material que será utilizado em suas aulas, tendo que se adequar e replanejar de acordo com a situação vivenciada.

Em relação às figuras de ação, tendo por base em nossas análises as categorias do agir e seus elementos constitutivos, encontramos em nossa pesquisa a predominância da figura de ação ocorrência, pois os segmentos apresentam-se em discursos interativos, aparecendo como marcas linguísticas a presença do pronome pessoal em primeira pessoa “eu” e os verbos no tempo presente, sendo possíveis algumas inserções de relato interativo como já apresentado acima. De acordo com Bulea (2010), uma das características da figura de ação é que faz referência a um agir próximo da situação de comunicação.

O uso da figura ação ocorrência está presente no segmento em que a professora fala dos modos como ela trabalha a leitura em sala de aula, como um fato próximo, colocando as circunstâncias da realização da atividade.

Pesquisadora	21. PP.: (1:53) <i>E nas aulas... como você trabalha leitura nas aulas?</i>
Professora	<p>3.P.: <i>bom eu trabalho meio mesclado porque...</i> 10. <i>das vezes eu mesma leio só que no início do ano eu mesma fazia eu escolho vários</i> 14. <i>eu faço em DUPLA, né... ou às vezes eu faço individual o horário de leitura então</i> 22. P.: <i>Bom... primeiro eu faço a leitura coletiva... vamos supor de um texto</i> 23. <i>interpretação e tal... coletiva todos juntos... ai depois eu peço para eles lerem de</i> 24. <i>novo sozinhos... às vezes dependendo do texto.. eu faço muito assim fileira... uma lê</i> 25. <i>uma estrofe... vou mudando um pouquinho dependendo do tipo de texto... vai muito</i> 26. <i>do tipo de texto mesmo..</i></p>

Quadro 9: Exemplos da ACS (autoconfrontação simples)

A professora se coloca como ator, isto é, pessoa dotada de intenções e motivos, o que pode ser visto pelas marcas linguísticas do pronome pessoal na primeira pessoa do singular “eu” e pelos verbos no tempo presente (BRONCKART, 2008). Ela toma para si a responsabilização das tarefas realizadas com a leitura em sala de aula.

Embora predomine na entrevista a ação ocorrência, observamos também a ocorrência de outras figuras de ação no texto, a figura de ação experiência, que demonstra as interpretações diferenciadas sobre o agir da professora

A figura de ação experiência menciona maneiras de agir da professora baseadas em experiências pessoais ou vividas por outros. De acordo com Lousada (2006), os segmentos de agir experiência são bastante frequentes nas entrevistas de autoconfrontação, pois o professor busca dar exemplos do que habitualmente faz. Notamos que a professora, em diversos momentos comenta sobre os modos de seu trabalho com a leitura.

Observamos também a presença de um agir experiência em que o trabalho da professora está relacionado a um agir coletivo de trabalho, visto que ela se reporta às colegas de trabalho que têm mais experiência.

Pesquisadora	47. <i>PP.: vocês deram todos os textos?</i>
Professora	<p>48. <i>P.: todos... porque não são textos longos como o outro...o outro é muito é muito</i></p> <p>49. <i>ENORME mesmo GIGANTES os texto são cansativos... NÓS NÃO GOSTAMOS</i></p> <p>49.... <i>NÓS NÃO GOSTAMOS</i></p> <p>50. <i>MESMO... então a gente preferiu conversar com as meninas que tinham</i></p> <p>51. <i>mais experiência no terceiro ano que eu elas falaram pra mim... que não usavam...</i></p> <p>52. <i>que USAVAM ASSIM... A SEQUÊNCIA DA ORTOGRAFIA E GRAMÁTICA...só</i></p> <p>53. <i>que os textos nenhum foi dado... nem na sequência... então a gente trabalha com</i></p> <p>54. <i>outros:: livros::: que a gente recebe... eu trabalho com mais de um livro... nós</i></p> <p>55. <i>trocamos bastante atividades, né?... e aí é assim que a gente faz...</i></p>

Quadro 10: Exemplos da ACS

A professora reconhece as situações vividas por outras professoras e entram num consenso de que iriam trabalhar apenas as atividades relacionadas à gramática e ortografia, isto porque, segundo a fala da mesma, o livro didático apresenta textos longos e cansativos. Observamos uma avaliação negativa do grupo sobre o livro, de que os textos não são

adequados e, por isso, tomam a decisão de não trabalhar com esse tipo de texto. Trata-se de um agir coletivo que permite a essas professoras tomar a decisão coletiva.

Assim, percebemos nesses dois segmentos: o agir individual da professora em que se responsabiliza pela atividade realizada em sala de aula e o agir coletivo que envolve outros professores participantes da ação educacional.

A seguir, passaremos a análise dos temas levantados pela professora, na entrevista semiestruturada.

5.2.1.1. Tema: Condições de trabalho no espaço escolar para realizar a leitura

Neste segmento temático, observamos as condições nas quais se desenvolvem o trabalho docente, em especial, os impedimentos encontrados pela professora ao trabalhar com leitura na sala de aula.

- 1.PP.: (00:01) *R, eu gostaria de saber a sua concepção de leitura no trabalho em sala de aula com os alunos?*
- 3.P.: *bom eu trabalho meio mesclado porque... eu vejo assim a quantidade de alunos*
4. *que a gente tem o espaço físico que a gente tem... esse ano não fomos nem uma vez*
5. *na biblioteca fazer uso da biblioteca espaço físico né a gente pegava livro.. bastante*
6. *até...esse espaço aqui da sala de aula... tem um entorno com muito barulho por*
7. *causa da Educação física de outras salas sala de multimídia... que faz muito barulho*
8. *aqui.... então a gente fica com a leitura um pouco restrita uma leitura do jeito que a*
9. *gente gostaria eu faço a gente faz a leitura toda diária... compartilhada a maioria*
10. *das vezes eu mesma leio só que no início do ano eu mesma fazia eu escolho vários*
11. *tipos diferentes de leitura ai o aluno começou a se interessar muito e por conta...*
12. *começaram a trazer para mim... sem parar... a leitura que eles queriam que eu lesse*
13. *que eles já tinham lido e que gostaram... agora aqui no horário da leitura mesmo...*
14. *eu faço em DUPLA, né... ou às vezes eu faço individual o horário de leitura então*
15. *não é diária a leitura deles mesmo a hora da leitura não é diária... por quê? uma*
16. *por causa do tempo também... embora a gente dê a devida importância para a*
17. *leitura mas a gente não... por quê? sempre tem um texto que ele vai estar lendo no*

18. mínimo o texto que ele está estudando... sempre tem um texto todo dia alguma coisa

19. ou matemática ou português ou outra matéria...assim fala que tem um espaço que a

20. gente gostaria que tivesse.. NÃO TEM, NÃO TEM.

Ao ser questionada sobre a “sua concepção de leitura” pela pesquisadora, percebemos que a professora responde comentando sobre as dificuldades e os modos de trabalho realizado em sala de aula.

Percebemos também em sua fala que coexistem ao menos duas concepções de leitura: a primeira seria a leitura de textos das diversas disciplinas e a segunda de um dado texto específico que não se encaixaria nessa primeira leitura. Observamos isso quando a professora diz: *agora aqui no horário da leitura mesmo.../ a hora da leitura não é diária...*

Notamos que a professora vivencia também alguns conflitos que dificultam o seu trabalho com práticas de leitura, como por exemplo: a falta de um espaço adequado (biblioteca), quantidade de alunos por série, muito barulho externo, falta de tempo para realizar a leitura como gostaria.

21...assim fala que tem um espaço que a

20. gente gostaria que tivesse.. NÃO TEM, NÃO TEM

Vemos a impossibilidade de realizar a tarefa da forma como havia planejado, podemos inferir uma decepção por parte da professora em relação às suas intenções que não se realizariam. Para Clot (2010), o sujeito apresenta um núcleo de contradições vitais, na procura de significação 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.

Por outro lado, vemos que a professora, mesmo diante dos conflitos e impedimentos, tenta realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, pois em diversos momentos de sua fala notamos que está preocupada com a aprendizagem de seus alunos e comenta sobre as estratégias de leitura que realiza em sala de aula, como: formar duplas para realizar a leitura, ler para os alunos diferentes tipos de textos, escolher diferentes tipos de textos para trabalhar.

Podemos inferir que essas estratégias estão ligadas às experiências cotidianas da professora, mas também às representações que o professor tem sobre a forma como deve trabalhar com textos, especificamente as prescrições advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - BRASIL (1997) que propõem uma prática constante de leitura na escola admita várias leituras significativas e que sejam construídas pelo esforço de interpretação do leitor.

O documento afirma que, para os alunos tornarem-se bons leitores, é necessário aprender a ler (e também ler para aprender), o que requer esforço. Apresenta algumas condições básicas para que aconteça esse processo, como por exemplo: dispor de uma biblioteca na escola; dispor de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momento livre de leitura em que o professor também leia; planejar atividades diárias, garantindo que as práticas de leitura tenham a mesma importância que as demais; possibilitar ao aluno a escolha de suas leituras; garantir aos alunos que não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando; possibilitar aos alunos empréstimos de livros na escola; quando houver oportunidades oferecer aos alunos títulos para serem adquiridos pelos mesmos e, por fim, construir na escola uma política de formação de leitores que possam contribuir para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva ao conjunto da unidade escolar (BRASIL, 1997, p. 58-59).

Observamos assim, que o trabalho do professor muitas vezes, é regido pelos aspectos institucionais e normativos quer sejam formais ou informais (SOUZA E SILVA, 2002). Nesse contexto, a tarefa muitas vezes, não é definida pelo próprio sujeito, as condições e o objetivo são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia, “[...] as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42).

Ao analisar a atividade do professor, percebemos que ela está voltada aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais e principalmente às prescrições seguidas. Essa atividade busca um meio de agir nas técnicas profissionais que se constroem no decorrer da história da escola e do ofício de professores, ela é mediada por *objetos* que constituem um sistema (AMIGUES, 2004).

5.2.1.2 . Tema: o trabalho com a leitura

Neste segmento temático, vemos que as respostas da professora sinalizam as estratégias e etapas de seu trabalho com a leitura: ela realiza em primeiro lugar a leitura coletiva, interpretação, depois os alunos leem sozinhos, e, por fim, a professora pede para cada fileira ler um trecho do texto dependendo do gênero textual.

21. PP.: (1:53) *E nas aulas... como você trabalha leitura nas aulas?*

22. P.: *Bom... primeiro eu faço a leitura coletiva... vamos supor de um texto*

23. *interpretação e tal... coletiva todos juntos... ai depois eu peço para eles lerem de*
 24. *novo sozinhos... às vezes dependendo do texto.. eu faço muito assim fileira... uma lê*
 25. *uma estrofe... vou mudando um pouquinho dependendo do tipo de texto... vai muito*
 26. *do tipo de texto mesmo...*

Pudemos perceber na fala da professora uma prática tradicional em que alia o texto à *interpretação*, à leitura *coletiva todos juntos* e à repetição, em que ela pede para *eles lerem de novo sozinhos*, em voz alta. além disso, ela também relaciona o modo de trabalhar a leitura à organização da sala, provavelmente porque dessa forma consegue o silêncio, visto que os alunos deverão estar atentos ao que ela diz e à leitura que será realizada. Aparece a leitura como um objeto disciplinador da aula.

De acordo com Kleiman (2007), a prática tradicional acontece quando,

[U]m professor dirigindo-se a um aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos, interagindo apenas com o professor, falante primário e foco da atenção de todos, que dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município (KLEIMAN, 2007, p. 02).

Segundo a autora, o professor em vez de trabalhar a leitura de forma estruturante ou estruturadora, seria melhor trabalhar textos mais significativos, valorizando a bagagem cultural diversificada do aluno, práticas de concepções de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, ou seja, trabalhar tendo como foco o letramento.

Notamos que a forma como a professora está organizando o seu trabalho em sala de aula, nos permite, mais uma vez, inferir que ela reproduz as prescrições Brasil(1997), pois as propostas didáticas de leitura no sentido de formar leitores competentes são: a leitura diária - que pode acontecer de forma silenciosa, individualmente, em voz alta (individualmente ou em grupo e pela escuta de alguém que lê, a leitura colaborativa, onde o professor lê um texto com a classe). “Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores” (BRASIL, 1997, p. 61).

O documento coloca como *uma excelente estratégia didática*, como se quisesse convencer o professor que esse seria o caminho ideal para a formação de alunos leitores.

Vemos o trabalho da professora tendo por base as prescrições deste, talvez isso ocorra pelo motivo de demonstrar para a pesquisadora que está realizando o seu trabalho de acordo com as normas estabelecidas.

Nesse contexto questionamos: a professora utiliza de meios de trabalho para conseguir atingir seus objetivos, mas será que essa prática contribui para a formação de leitores proficientes? E ainda: até que ponto a escola não está reproduzindo normas e prescrições estabelecidas hierarquicamente, sem valorizar as práticas de leitura mais interativas e discursivas? Até que ponto as prescrições contribuem para o trabalho do professor com práticas de leitura?

5.2.1.3. Tema: O trabalho com textos na aula

Tematizamos nesse segmento a questão dos textos utilizados na prática de professora, os pontos positivos e negativos.

47. PP.: *vocês deram todos os textos?*
48. P.: *todos... porque não são textos longos como o outro...o outro é muito é muito*
49. *ENORME mesmo GIGANTES os texto são cansativos... NÓS NÃO GOSTAMOS*
50. *MESMO... então a gente preferiu conversar com as meninas que tinham*
51. *mais experiência no terceiro ano que eu elas falaram pra mim... que não usavam...*
52. *que USAVAM ASSIM... A SEQUÊNCIA DA ORTOGRAFIA E GRAMÁTICA...só*
53. *que os textos nenhum foi dado... nem na sequência... então a gente trabalha com*
54. *outros:: livros:: que a gente recebe... eu trabalho com mais de um livro... nós*
55. *trocamos bastante atividades, né?... e aí é assim que a gente faz...*
56. PP.: (4:58) *e o ler e escrever vocês conseguiram atingir o objetivo... consegui dar*
57. *tudo?*
58. P.: *Ah ... conseguimos...Olha ... é... no último que foram músicas... eles não*
59. *gostam... do tipo de MÚSICA.... porque não tem a ver com criança... não é*
60. *adequado para a idade deles... por exemplo tem...“a banda”... “carinhoso,... é é...*
61. *tem música ali que eu não conhecia... e que eu achei muito ruim... eu na minha*
62. *opinião... muito ruim a música a letra... uma letra QUE NÃO É ADEQUADA PARA*
63. *CRIANÇA.*
64. PP.: (5:37) *e mesmo assim você deu?*

65. P.: *demos... demos ... porque não é uma coisa que eu falo que não é adequada...que*
 66. *ela vai aprender coisa errada... eu digo para a idade dela né?... nada que vai*
 67. *afetar ela... que vai ... sei lá... atrapalhar a criança em alguma coisa, né?...só que*
 68. *não vai acrescentar... é por esse lado eu acho... que não vai acrescentar... não*
 69. *gostei... eu não gostei...olha teve a música do sitio do pica pau-amarelo que foi*
 70. *bacana ... que eu me lembro... as outras todas assim... que eu particularmente... eu*
 71. *não gostei...eu...*

Este trecho traz à tona algumas representações que a professora constrói acerca do tipo de material utilizado em sala, bem como as concepções do que é um “bom” texto e do que considera como sendo um texto “inadequado”. Essas concepções estão sintetizadas no quadro abaixo.

Material utilizado nas aulas	Texto adequado para o ensino de leitura	Texto inadequado para o ensino de leitura
Texto do livro didático	Não é longo (Texto do Ler escrever)	Longo, gigante, muito cansativos (Texto do livro didático)
Texto do Projeto <i>Ler e escrever</i> ⁹	Música – sítio (Ler e escrever)	Música – a banda, carinhoso (músicas antigas que não acrescentam nada à criança) Ler e escrever

Quadro 11: Materiais e textos adequados e inadequados para a professora

A professora realiza o seu trabalho em sala de aula com material variado como o livro didático, o livro do *Ler e escrever* e outros livros. A entrevistada apresenta como concepção de texto “bom”, o texto que é curto, já o tipo de texto que considera “inadequado” seriam os textos muito longos, cansativos, “gigantes” que se apresentam no livro didático.

⁹ O Projeto *Ler e Escrever* teve início em 2007 e foi ampliado para Região Metropolitana de São Paulo, interior e Litoral em 2009. O Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articulada que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constitui-se como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda rede estadual.

Podemos inferir que a escolha por textos curtos poderia estar relacionado à questão do tempo, pois os professores muitas vezes querem dar conta do conteúdo proposto, e assim, seria necessário trabalhar com esse tipo de textos.

No entanto, será que a relevância de um texto está no seu tamanho e não nas possibilidades de trabalho que ele pode oferecer? Que tipo de leitor poderia se formar ao não oferecer textos longos, ao não oferecer atividades diferenciadas e contextualizadas dos textos trabalhados em aula? Será que formaríamos um leitor proficiente que saiba fazer leituras de diferentes gêneros textuais?

Em relação ao trabalho com a música, a professora considera adequada a música do sítio do Pica-pau e inadequadas as músicas antigas como “a banda”, carinhoso”. No entanto, mesmo considerando que a letra é inadequada para a idade dos alunos, ela trabalha esse gênero textual porque é uma prescrição do *Ler e Escrever*, assim, nota-se que, em sua prática, nesse momento, pesa mais a prescrição que a potencialidade do texto.

Considerando o fato de ela abolir os textos que não julga adequados, questionamos: não poderia a professora dar outro encaminhamento para os textos que ela considera inadequados? Pensaria a professora que o modo indicado na prescrição tem que ser seguido à “risca”?

Percebemos que a prescrição do *Ler e Escrever* acerca da atividade com músicas tem como foco, segundo suas orientações gerais, no ensino do som e das letras e a questão da ortografia. “Neste guia apresentaremos novas propostas de atividades com foco na ortografia” (Ler e Escrever, 2014, p.80). Portanto, o trabalho com as músicas não teve um direcionamento para as letras em si ou o conteúdo das mesmas. O documento afirma também ao se trazer músicas de vários tipos para jovens e crianças não significa desvalorizar as preferências musicais deles, mas que “é na escola que poderão conhecer e apreciar algumas produções que, de outra maneira, não teriam acesso” (Ler e Escrever, 2014, p 81).

Porém, será que essa prática de ensino estará contribuindo para o desenvolvimento leitor do aluno? Até que ponto o trabalho com música realizado dessa forma está incentivando o aprendizado desse gênero textual?

Mesmo que tenha trabalhado a letra da música, o foco ainda permanece na ortografia. Muitas vezes, o professor, ao trabalhar com leitura em sala de aula, acaba caindo num processo de simulação (GERALDI, 2006).

Para minimizar esse processo é necessário ver no texto as várias leituras possíveis, como: a busca de informações; estudo do texto; texto como pretexto; a fruição do texto. “Mais

do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem” (GERALDI, 2006).

Para Kleiman (1996), o ensino na escola deve apresentar modificações desde os anos iniciais, momento em que já é preciso incentivar uma leitura mais significativa.

Ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será a sua compreensão; ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é simular a utilização de múltiplas fontes de conhecimento-linguísticas, discursivas, enciclopédicas- para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 1996, p. 151-152)

Assim, podemos perceber que as propostas que chegam até a escola, seja por meio dos documentos oficiais, planejamentos, projetos e livros didáticos repercutem na prática dos professores. Ainda que apareça a perspectiva de trabalho com a leitura de forma mais significativa, em muitos momentos, observamos a predominância de práticas mais tradicionais, como a leitura oral coletiva, o estudo tendo como foco a ortografia e gramática.

Será que não seria interessante planejar atividades diversificadas pensando nos envolvimento dos alunos de forma mais significativa?

5.2.1.4. Tema: Prescrições: o planejamento, o livro didático, o livro Projeto Ler e escrever

Neste segmento, evidenciamos a concepção de leitura da professora e também, mais uma vez, a questão das prescrições que regem o trabalho desta professora.

37. PP.: (00:01) *R, eu gostaria de saber a sua concepção de leitura no trabalho em*

38. *sala de aula com os alunos*

39. P.: *A gente tem o planejamento no início do ano, na verdade a gente tenta seguir o*

40. *livro didático... né? mais no que requer o conteúdo... né?... agora na leitura no*

41. *texto() nós não gostamos desse livro... o que nós trabalhamos com o livro é a*
 42. *ortografia e a gramática..*
 43. *PP.: (04:01) esse nós é quem?*
 44. *P.:Nós todas do terceiro ano... todas... nenhuma segue o livro... assim tirando o*
 45. *do projeto ler e escrever... o projeto ler e escrever tem dois volumes... o*
 46. *primeiro semestre e o segundo... nós demos todo... os dois inteirinho.*

Apesar da inadequação da pergunta para entrevista, uma vez que quem deveria responder a essa pergunta seria a pesquisadora e não o entrevistado, a resposta dada nos permite fazer algumas reflexões.

Ao ser questionada sobre a concepção de leitura, responde falando sobre as prescrições que ela segue no dia a dia como por exemplo: o planejamento, o livro didático e o livro do "Projeto Ler e Escrever". Além disso, o texto reforça mais uma vez que em relação ao livro didático trabalha-se a ortografia e a gramática e não os textos.

Será que a professora teve dificuldades em entender a questão relacionada à concepção de leitura ou revela práticas realizadas prescritas por ela?

Existe na sociedade um discurso que valoriza a leitura, mas, ao se ouvir o professor, podemos notar que pontos que seriam valorizados pelas teorias são vistos por ele como obstáculos para realização do seu trabalho.

Notamos que as concepções teóricas desenvolvidas na universidade não chegam da mesma forma até os professores. Enquanto na universidade desenvolvem-se teorias a partir do agir; na escola, o professor tem a prática como referência no seu agir. Vemos que não se cobram as concepções, mas sim a sua prática.

Não basta ter um material que siga as concepções atuais de leitura, é preciso que o professor também se aproprie dessas concepções para que realize um trabalho adequado com a leitura.

Por outro lado, percebemos que a professora tematiza nos textos que segue as prescrições estabelecidas na escola, como o planejamento que é realizado no início do ano letivo e as orientações do livro didático. Embora pareça que ela não aprove todas as atividades do livro adotado, procura realizar as de ortografia e gramática, e em relação ao livro do "Projeto Ler e escrever", afirma ter concluído o conteúdo dos dois volumes.

Notamos que a professora tem a pretensão de realizar "todas" as prescrições, talvez para ser considerada como "boa" professora, profissional competente, que é capaz de ministrar todo o conteúdo previsto, tanto em relação à avaliação dos pares e da equipe gestora, como, provavelmente, também dos pais dos alunos. Mas será que o professor seguindo as

prescrições dessa forma tem autonomia para realizar o seu trabalho? Até que ponto isso não causa um estresse no profissional da educação?

5.2.1.5. Tema: O preparo das aulas e a busca de material de leitura nos sites na casa da professora

No segmento abaixo podemos notar que a professora tem o costume de preparar suas aulas e busca material para complementá-las.

27. PP.: (02:18) *o que você faz de diferente para estimular a leitura deles?*
 28. P.: *Ah então... eu falo assim eu... **preparo muito em casa...**né? Então eu faço*
 29. *pesquisa ...entro na internet procuro sites... procuro CONHECER o que eu vou*
 30. *pedir falar e ali eu vou instigar...é o que estou te falando dependendo do quê entro na internet*
 31. *porque tem vários () assim de se trabalhar leitura dependendo eu coloco para eles*
 32. *visitar o SITE... que é bacana... que tem as historinhas que eu achei que é muito*
 33. *bacana mesmo ... e eles podem procurar que a maioria tem e eles gostaram... eles*
 34. *vão eles abrem.. Aqui... que nem eu estou te falando o que eu prefiro é conhecer a*
 35. *leitura eu dar um início dar um começo um suspense e eles vão querer ler em casa...*
 36. *terminar de ler...*

Quando a professora diz que “prepara muito em casa”, notamos que o seu trabalho vai além dos muros da escola, vemos que a atividade da professora não se restringe apenas ao contexto de sala de aula, ela dá continuidade ao seu trabalho em sua casa, pois busca outros meios como a tecnologia, ou seja, entra na internet, realiza pesquisas em sites, procura conhecer o que vai dar para os alunos.

Sabemos que na legislação estão previstas horas de atividades em casa para parte do trabalho que será realizado em casa. Porém, podemos questionar: será que esse tempo é suficiente? Será que esse trabalho realizado pelos professores fora do horário escolar é reconhecido e remunerado adequadamente pelos órgãos competentes?

Podemos inferir ainda que a professora busca nos sites “historinhas”, ou seja, textos narrativos, isso nos leva a pensar que ela quer estimular a leitura dos alunos conforme foi

proposto na pergunta da pesquisadora, por outro lado, essa prática também pode revelar que a professora teria a concepção de que textos para leitura seriam somente os narrativos.

Após discorrermos sobre os aspectos que emergiram na entrevista, sintetizaremos, na seção seguinte, aqueles que consideramos mais relevantes para esta pesquisa.

5.3. Síntese dos resultados da entrevista semiestruturada

Ao analisarmos os contextos de produção, os tipos de discurso e as figuras de ação, pudemos perceber que a professora apresenta um agir individual e ao mesmo tempo coletivo, um agir por experiência e um agir prescritivo. Já as figuras de ação presentes nos segmentos tematizados da entrevista semiestruturada são predominantemente a figura ação ocorrência e a figura de ação experiência.

Na análise desse objeto, percebemos que o trabalho com a leitura é complexo e, ao mesmo tempo, exige do profissional da educação diferentes posturas. Verificamos o conflito experienciado pela professora e por muitos outros professores e professoras que, ao mesmo tempo em que tentam realizar um bom trabalho com seus alunos, se deparam com salas numerosas, material inadequado e a sobrecarga de trabalho tanto na escola como fora dela. Em muito momentos a professora idealiza o seu trabalho com a leitura, porém, não consegue dar conta do modo como gostaria.

Observamos também que perpassa em sua prática duas concepções de leitura que coexistem entre si, a leitura de textos diferenciados e a leitura de textos de gêneros textuais narrativos sendo que a segunda concepção é mais valorizada pela professora.

Outro ponto que aparece fortemente é o trabalho da professora tendo como ponto de referência as prescrições estabelecidas pelos documentos em relação à leitura, como: os PCNs, o “Projeto Ler e Escrever”, o planejamento, etc.

Nesse sentido, podemos inferir que a professora em muitos momentos apresenta práticas de leitura que estão “cristalizadas”, ou seja, práticas tradicionais de leitura, e que a leitura tendo como foco o letramento são pouco desenvolvidas.

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DO TEXTO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da entrevista de autoconfrontação simples realizada pela pesquisadora, juntamente com a professora colaboradora desta pesquisa. Procuramos compreender por meio das tematizações do texto, o trabalho da professora, especificamente em relação à leitura. Utilizaremos nessa análise os procedimentos metodológicos do ISD e da Clínica da Atividade da autoconfrontação simples.

Desse modo, buscamos apresentar, em primeiro lugar, os aspectos do contexto de produção: contexto físico e social, papéis assumidos e objetivos/efeitos pretendidos por parte dos interlocutores; em segundo lugar, a infraestrutura priorizando os conteúdos temáticos relacionados ao trabalho com a leitura, os discursos e as figuras de ação.

6.1. Análise do contexto da produção – Autoconfrontação Simples (ACS)

Como já citamos no capítulo da metodologia, a realização da autoconfrontação simples não aconteceu de forma tranquila, pois ocorreram algumas dificuldades, principalmente, em relação à questão dos horários marcados para a realização da mesma.

O contexto de produção da entrevista de autoconfrontação simples aconteceu na casa da pesquisadora no dia 29 de junho de 2013, no período da tarde e teve a duração de 1h e 46 minutos. A filmagem, como já citamos anteriormente, foi realizada por Georgia, a filha da pesquisadora e, posteriormente, transcrita pela pesquisadora, e a gravação da aula analisada aconteceu no mês de outubro de 2011.

Embora a professora nunca tivesse ido à casa da pesquisadora, isso não a inibiu, pois como já citamos, havia um espírito de coleguismo e solidariedade e, além do mais, ambas desejavam a concretização da autoconfrontação simples. A pesquisadora, com o objetivo de obter dados para sua tese de doutorado e a professora porque estava interessada em ajudar a pesquisadora, contribuindo para a finalização desses dados.

No início da entrevista, antes de assistirem ao vídeo da aula filmada, a pesquisadora informou a professora sobre como aconteceria a entrevista de autoconfrontação simples, e que se quisesse poderia pedir para parar o vídeo a qualquer momento para tecer alguns comentários algum sobre o mesmo.

Em seguida, a professora e a pesquisadora começaram a assistir à gravação da aula. Vale ressaltar que, nesse período, tanto a pesquisadora como a professora já tinham criado um vínculo maior de proximidade, principalmente no ambiente escolar. Porém, ambas estavam ansiosas para que se concretizasse a realização da autoconfrontação.

O texto analisado foi se constituindo pelas vozes da pesquisadora e da professora, doutoranda da Universidade São Francisco, colocando-se não somente como pesquisadora, mas também como observadora do trabalho docente de uma professora do Ensino Fundamental I, que leciona na Rede Estadual de Ensino há mais de 20 anos.

Mundo Físico	Professora	Pesquisadora
Lugar de produção	residência da pesquisadora	Residência da pesquisadora
Momentos de produção	29 de junho de 2013	29 de junho de 2013
Emissor	Professora	Pesquisadora
Receptor	Pesquisadora	Professora

Quadro 12: Contexto de produção da professora e pesquisadora

Para compreendermos melhor o contexto sociossubjetivo, parece-nos importante analisá-lo tanto em relação à pesquisadora como também em relação à professora voluntária desta pesquisa. No que tange à pesquisadora, podemos dizer que o enunciador é uma professora que trabalha na mesma escola da professora sujeito de pesquisa, como professora de Língua Portuguesa e de leitura e como formadora de professores. A pesquisadora vê a professora como uma colega que está disposta a participar da pesquisa, com experiência no trabalho das séries iniciais, fato este que a conduziu ao interesse de observar e compreender o trabalho desta professora.

Além disso, a pesquisadora sempre se interessou em aprofundar seus estudos relacionados à sua própria prática, acreditando que o professor não pode deixar de se atualizar. Desse modo, a pesquisadora também desempenha o papel de pesquisadora da Universidade São Francisco, porém, nesse período, com uma bagagem maior de leituras teóricas sobre trabalho docente procurando compreender o trabalho educacional, principalmente, o trabalho com práticas de leitura.

Se olharmos o contexto socio subjetivo da professora, podemos levantar as seguintes hipóteses: a professora tinha o interesse em contribuir para o trabalho da pesquisadora, já que em diversos momentos ela propôs que a autoconfrontação fosse realizada também em sua casa e, além disso, ela via a pesquisadora como uma professora experiente. Outro ponto é a questão de a professora estar curiosa para observar a sua própria prática. Podemos inferir, assim, que a professora também estava preocupada com o trabalho que realiza em sala de aula. Como citamos, no início da pesquisa, a professora se sentia um pouco insegura em relação à realização desta, porém, no momento em que ocorreu a autoconfrontação, ela já estava mais segura e confiante com o trabalho da pesquisadora. Mesmo assim, esse fato não isentava a professora de ver a pesquisadora como alguém que tinha mais experiência na vida acadêmica.

Desse modo, ao nos referirmos ao contexto social, percebemos o quanto é dinâmico e complexo, pois ambas, pesquisadora e professora, sabiam que o texto produzido verbalmente seria (ou poderia) ser lido por outros interlocutores que não estão fisicamente presentes, como a orientadora da pesquisadora, os próprios colegas da professora, a banca examinadora, a comunidade científica em geral. Assim, percebemos que há uma interação que é aberta a outros interlocutores.

6.2. A infraestrutura geral do texto e conteúdo temático

Ao analisarmos a infraestrutura geral do texto, procuramos identificar o plano geral, que está relacionado à organização do conjunto de conteúdos temáticos. Assim, fizemos um levantamento de ordem quantitativa do texto analisado. A entrevista de autoconfrontação simples possui no total 8.563 palavras, sendo que 833 se referem às perguntas feitas pela pesquisadora e 7.730 referem-se às respostas dadas pela professora.

Participantes da pesquisa	Quantidade de palavras
Professora	7.730
Pesquisadora	833
Total	8.563

Quadro 13: Levantamento quantitativo de palavras trocadas entre a pesquisadora e a professora- ACS

Este quadro demonstra que houve uma interação entre os interlocutores, sendo que a participação maior é da professora sujeito da pesquisa, o que em porcentagem temos 9,7% de participação da pesquisadora e 90,2% da professora.

Assim, após esse levantamento quantitativo de palavras empregadas no texto, apresentaremos abaixo um quadro com os segmentos temáticos da entrevista de autoconfrontação simples tanto da pesquisadora como da professora, no entanto, analisaremos os temas introduzidos pela professora.

Encontramos 27 temas introduzidos pela professora, dos quais selecionamos 08 temas para análise, que estão em negrito, pois acreditamos ter relação direta com a questão da leitura.

Temas introduzidos pela pesquisadora	Temas introduzidos pela professora
1º A professora coloca um aluno mais adiantado com outro menos adiantado.	1º Problemas de saúde dos alunos dificulta a interpretação.
2º Pergunta para a professora se ela segue as prescrições sobre leitura (PCNs, planejamento, Projeto Ler e escrever, etc.)	2º A organização de sentar em pares para um ajudar o outro na aprendizagem pontuação, leitura.
3º Pergunta sobre o conteúdo seguido nas aulas de leitura	3º Os conteúdos e as metas na leitura e na escrita.
4º Uso do livro didático	4º Sente falta do replanejamento em conjunto com as colegas para avaliar o aprendizado das crianças.
5º Pergunta para a professora se ela quer comentar sobre a prática da leitura oral.	5º Comenta das carteiras rabiscadas.
6º Novamente pergunta se a professora está seguindo a comanda do Ler e Escrever.	6º a professora volta a falar sobre a prática de colocar os alunos em dupla que facilita a aprendizagem.
7º A leitura do texto “A hora do Banho” porque os alunos gostam tanto desse texto.	7º Comenta sobre o barulho e as condições do ambiente.

8º A importância do silêncio nas aulas de leitura	8º O uso do livro e o gasto com Xerox
9º Comenta sobre o roteiro do dia, as cadernetas e o semanário.	9º Os alunos tem que olhar para a professora quando ela está explicando ou lendo.
10º Questiona se a professora conseguiu atingir os objetivos propostos nas aulas	10º Prática do roteiro do dia e novamente fala do “problema” do aluno que dificulta a leitura.
11º Pergunta por que a professora não continuou dando aula para essa turma no 4º ano.	11º O uso do dicionário e a reflexão sobre a própria prática.
12º Pergunta para a professora do que ela sente falta.	12º O aluno não se concentra na leitura.
	13º As práticas de leitura e as prescrições.
	14º Trabalha a leitura fazendo perguntas para ver se os alunos estão prestando atenção.
	15º A mudança da prática da professora no trabalho com a leitura.
	16º Pontos positivos: os alunos prestam atenção na aula e gostam de levar livro para ler em casa.
	17º Comenta sobre a aluna nova.
	18º Leitura do texto a hora do banho para a aluna nova.
	19º A importância do silêncio nas aulas de português.

	20° Os cursos de formação como Letra e Vida e outros influenciaram a prática da professora.
	21° Perda de tempo escrever na lousa.
	22° A turma está com outra professora e não tem o mesmo comportamento.
	23° Impor disciplina para os alunos.
	24° Modos de trabalhar a leitura.
	25° A professora fala sobre a leitura em voz alta.
	26° Registros dos conteúdos trabalhados na aula
	27° Falta do coletivo

Quadro 14: Temas introduzidos pela pesquisadora e pela professora- ACS

Para compreendermos melhor esses segmentos tematizados em relação aos aspectos da atividade da professora com a leitura, analisaremos, na seção seguinte, o modos de dizer: tipos de discurso, figuras de ação e, por último, faremos a análise dos temas levantados pela professora.

6.2.1. Análise dos temas levantados pela professora e dos modos de dizer (tipos de discurso e figuras de ação)

6.2.1.1. Modos de dizer: tipos de discurso

Trataremos, nesta seção, os tipos de discurso e figuras de ação que foram empregados nos segmentos temáticos selecionados para as análises.

De modo geral, identificamos que o gênero entrevista de autoconfrontação simples apresentou a predominância do discurso interativo, uma vez que trata-se de uma entrevista em

que a própria situação de autoconfrontação é responsável pela recriação do momento da aula filmada como se estivesse acontecendo no momento da autoconfrontação (LOUSADA, 2006).

O discurso interativo caracteriza-se, como já apresentamos, pelas marcas linguísticas que remetem à situação de produção da linguagem e pela presença de verbos no tempo presente e os pronomes pessoais na primeira pessoa do singular e plural (eu;tu/nós; vós).

Tipos de discurso	Exemplos	Marcas linguísticas
Discurso interativo	<p>186.P: <i>está vendo qualquer coisa é motivo pra desconcentrar...</i></p> <p>190.P: <i>olha como ela está quieta ela não estava lendo você viu?</i></p> <p>193.não está lendo está só ouvindo...</p> <p>387. <i>muito bacana... o texto é bom né... ai... o jeito que a gente começa... eu falo que é a</i></p> <p>388. <i>entonação de voz né.. a gente entra no personagem um pouco e isso daí é bom pra</i></p> <p>394. <i>P: gostam...</i></p> <p>395. <i>PP: (00:05:48) e a proximidade assim do dia a dia deles também né?</i></p> <p>396. <i>P: (00:05:51) também... o que a gente... a gente tenta ser o mais próximo</i></p> <p>397. <i>possível...isso daí a gente alcança mesmo muito mais objetivos...</i></p>	<p>Pronomes pessoais em 1ª pessoa do singular</p> <p>Verbos no tempo presente (é, está, entra)</p>

Quadro 15: Tipos de discurso interativo e marcas linguísticas

Observamos também em nosso *corpus* a presença do relato interativo, outra característica da autoconfrontação, pois a professora e a pesquisadora se encontram diante da aula filmada e é comum que façam referência a outras questões e outras experiências de ensino situando - as no passado, como no exemplo a seguir:

Tipos de discurso	Exemplos	Marcas linguísticas
Relato interativo	<p>316. <i>P: a minha prática eu mudei um pouquinho sabe de um tempo pra cá eu mudei...</i></p> <p>317. <i>porque... a gente lendo estudando... vai aprimorando... quero melhorar cada vez</i></p> <p>318. <i>mais porque antes eu acho que assim... o professor ele respondia demais pelo aluno</i></p>	<p>Pronomes pessoais em 1ª pessoa</p> <p>Verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito</p>

	<p>319. <i>aquela coisa assim mecânica demais passava na lousa ou então acabava de ler e</i> 320. <i>passava as perguntas na lousa e agora</i> <i>vocês já podem responder e é que nem falei</i> 322. <i>aluno... eu pude ver as falhas que a</i> <i>gente tem porque não dá tempo nem deles</i> 323. <i>pensarem e a gente já vai e responde...</i> <i>ai eu vi e pensei eu devo fazer isso... aí</i></p>	
--	--	--

Quadro 16: Tipos de relato interativo e marcas linguísticas

No trecho do quadro acima, as ações relatadas encontram-se no passado, com verbos no tempo pretérito perfeito e pretérito imperfeito (*eu **mudei** um pouquinho sabe de um tempo pra cá eu **mudei**... o professor ele **respondia** demais pelo aluno aquela coisa assim mecânica demais **passava** na lousa ou então **acabava** de ler e 320. **passava** as perguntas na lousa e agora*).

Nos exemplos citados, podemos perceber que não existe uma homogeneidade quanto aos tipos de discurso usados na autoconfrontação. Encontramos a recorrência dos discurso interativo e do relato interativo ligados a um agir por experiência e agir passado em que a professora, ao assistir ao vídeo, apresenta outras experiências vividas por ela.

6.2.1.2. As figuras de ação

Nesta seção, discutiremos os dados encontrados nos segmentos das entrevistas correspondentes às figuras de ação.

De acordo com Bulea (2010, p. 123-124), uma das características da figura de ação ocorrência consiste em seu *fortíssimo* grau de contextualização, no sentido de que sua construção mobiliza intensamente elementos disponíveis no entorno imediato do actante. E essa contextualização é marcada pela identificação do agir sob um ângulo de caráter particular. O eixo temporal é o presente da enunciação, ela também é composta pelo discursos interativo, podendo aparecer algumas inserções de relato interativo. Apresentamos, a seguir alguns exemplos:

Trechos da entrevistas	Marcas linguísticas
<p>186.P: <i>está vendo qualquer coisa é motivo pra</i> <i>desconcentrar... tem aluno aqui que</i> 190.P: <i>olha como ela está quieta ela não estava</i> <i>lendo você viu? A Ma que eu te falei</i></p>	<p>Tempos verbais: no presente do indicativo, pretérito perfeito e</p>

<p>305. <i>P: eu pergunto sempre pra aquele que não está prestando atenção ((Clovis)) que eu</i> 306. <i>estou vendo que está começando a se distrair eu pergunto..</i></p> <p>222.<i>P: não a gente não tem assim tempo mais pra gente ler e falar... vamos fazer assim</i> 223.<i>assim assado... eu já com a minha pratica eu faço do meu jeito... que nem eu te</i> 224.<i>falei a gente não para pra ler alguma coisa em grupo junto estudar e depois falar</i> 225.<i>vamos fazer assim</i> 316. <i>P: a minha prática eu mudei um pouquinho sabe de um tempo pra cá eu mudei...</i> 317. <i>porque... a gente lendo estudando... vai aprimorando... quero melhorar cada vez</i> 318. <i>mais porque antes eu acho que assim... o professor ele respondia demais pelo aluno</i> 319. <i>aquela coisa assim mecânica demais passava na lousa ou então acabava de ler e</i> 320. <i>passava as perguntas na lousa e agora vocês já podem responder e é que nem falei</i> 322. <i>aluno... eu pude ver as falhas que a gente tem porque não dá tempo nem deles</i> 323.<i>pensarem e a gente já vai e responde... ai eu vi e pensei eu devo fazer isso... aí</i></p>	<p>imperfeito</p> <p>Pronomes pessoais em 1ª pessoa do singular</p> <p>Tipo de discurso: discurso interativo e relato interativo.</p>
--	---

Quadro 17: Figura de ação ocorrência- ACS

Percebemos nos segmentos analisados a predominância da figura ação ocorrência, pois encontramos a presença dos verbos no presente do indicativo, no pretérito perfeito e imperfeito, os pronomes pessoais em 1ª pessoa do singular, caracterizando um discurso interativo e relato interativo.

Nessa figura, a implicação da professora é evidente, uma vez que ela se coloca como agente das atividades realizadas, pois sempre faz perguntas para os alunos que não estão prestando atenção na leitura. Observamos também nos trechos citados que a professora comenta sobre a mudança de sua prática, a ação ocorrência permite que os professores, no momento da autoconfrontação, relatem sobre situações vivenciadas como um fato próximo.

Vemos que a professora conta sobre a situação vivida, em que o fato de ter uma estagiária na sua aula fez com refletisse sobre o seu trabalho com a leitura e pensasse na mudança de sua prática com a leitura “*eu pude ver as falhas que a gente tem porque não dá tempo nem deles pensarem e a gente já vai e responde... ai eu vi e pensei eu devo fazer isso...*”. De acordo com Clot (2010, p. 239), a autoconfrontação permite, “[E]m cada

circunstância, redescobrimos que o sujeito no trabalho traz e transporta uma história e uma experiência que a observação exterior confunde, de forma demasiado rápida, com um conjunto de automatismos e rotinas”.

Embora a presença da figura ação ocorrência apareça com mais frequência, observamos também a figura de ação experiência. A figura de ação experiência constitui uma compreensão do agir-referente sob o ângulo da *cristalização pessoal* de múltiplas ocorrências vividas do agir, propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa concernente (Bulea, 2010, p. 137). Essa figura de ação também pode representar um agir sedimentado pelo tempo, um agir representado de modo descontextualizado, que ocorre quase sempre no tempo presente, com a presença de advérbios, como notamos em:

Trechos da entrevistas	Marcas linguísticas
<p>‘305. P: eu pergunto sempre pra aquele que não está prestando atenção ((Carlos)) que eu 306. estou vendo que está começando a se distrair eu pergunto..</p> <p>15.outra mudança coloco sempre em pares... sempre penso muito nos pares,...pois</p> <p>16. sempre coloco um mais adiantadinho que o outro e nunca no mesmo nível.</p> <p>223.assim assado... eu já com a minha pratica eu faço do meu jeito... que nem eu te</p>	<p>Tempos verbais no presente</p> <p>Advérbios de tempo (sempre, já), com valor reiterativo: muitas vezes</p>

Quadro 18: Figuras de ação experiência - ACS

A figura de ação experiência ocorre no trecho acima em que a professora fala sobre o seu empenho em ajudar o aluno a prestar atenção na leitura dos textos e nas atividades realizadas em sala de aula. Observamos também que a professora realiza seu trabalho de acordo com a experiência vivida, práticas que se repetem a cada aula. Desse modo, o agir tematizado na figura ação experiência tem relação com uma prática recorrente. De acordo com Lousada (2006), a figura de ação experiência é utilizada pelo professor para falar das ações que ele realiza, demonstrando a sua experiência.

A professora se coloca como uma professora experiente que realiza a sua atividade de acordo com sua prática, ou seja, com o seu tempo de trabalho e de atuação no magistério.

A seguir, faremos as análises dos temas levantados pela professora.

6.2.1.3. Aspectos da leitura oral

Nesta seção, vamos analisar os segmentos temáticos que estão relacionados ao trabalho da professora com práticas de leitura oral. Encontramos a recorrência desse tema em três segmentos: 1º O aluno não se concentra na leitura; 2º As práticas de leitura oral; 3º Trabalha a leitura fazendo perguntas para ver se os alunos estão atentos, prestando atenção.

Esses temas estão relacionados entre si, pois tratam da questão da leitura oral e fazem parte da filmagem da aula de leitura realizada no dia 20/10/2011, em que a professora está trabalhando a matéria de língua portuguesa.

A cena observada está parada no momento em que os alunos estão lendo o texto “A formiga e o grão de trigo”. Antes de iniciar a leitura, a professora conta “*um... dois... três...*” como sinal de que todos devem ler ao mesmo tempo.

Nesse momento da autoconfrontação, a professora fica por um tempo observando a cena e faz os seguintes comentários sobre os alunos.

186.P: está vendo qualquer coisa é motivo pra desconcentrar... tem aluno aqui que

190.P: olha como ela está quieta ela não estava lendo você viu? A Ma que eu te falei

192.quando ela começa a enroscar ela já larga... ela finge... olha a boquinha dela... ela

193.não está lendo está só ouvindo...

195.P: essa lê pra caramba... mas também se distrai pra caramba...

Notamos que a professora valoriza a leitura em voz alta e coletiva e está preocupada se os alunos estão lendo “*todos juntos*”, se estão concentrados na leitura. Podemos inferir que, para esta professora, a leitura ideal seria aquela em que todos os alunos lessem ao mesmo tempo e da mesma forma.

Ao dizer que a aluna Ma lê mais devagar e quando sente dificuldade larga a leitura, não estaria a professora pensando de forma homogênea, acreditando que todos aprendem da mesma forma, não respeitando as dificuldades individuais de cada um? Afinal, essa prática de leitura favorece o desenvolvimento leitor dos alunos?

Ela está utilizando uma forma de leitura que considera a correta, a leitura oral, porém, percebemos também que esse tipo de leitura pode ser visto como uma questão disciplinadora, utilizada como meio de controle da turma, pois o fato de ter todos lendo ao mesmo tempo conduz a um “silenciamento” dos alunos. Eles precisam prestar atenção no texto.

Segundo Kleiman (1996), as práticas em sala de aula, muitas vezes, são inibidoras da capacidade de compreensão, uma delas é a leitura oral, pois a tarefa é muito complicada para a criança, já que ao mesmo tempo em que está preocupada em pronunciar corretamente cada palavra, tem que se preocupar com o significado da mesma. Na leitura oral, a criança tem como foco a decodificação e, mesmo percebendo que o texto não faz sentido, não pode voltar a lê-lo uma vez que o professor espera que a leitura seja contínua e progressiva, “o uso excessivo da leitura em voz alta é um fator inibidor do desenvolvimento do bom leitor”. (KLEIMAN, 1996, p. 153).

Por outro lado, essa prática da professora não estaria relacionada à questão do ambiente, como trabalhar a leitura interativa com salas numerosas e alunos agitados?

Em relação ao segundo segmento, observamos que a professora continua priorizando a questão da leitura oral e, ao ser questionada pela pesquisadora sobre o que ela pensa a respeito dessa prática, a professora responde que acha normal.

- 205.PP: *quer comentar alguma coisa da prática? da leitura oral?*
 206.P: *ahh... acho que não... não sei.*
 208.P: *ah achei normal... eles fazem a leitura... às vezes quando eu tenho um cuidado*
 209.*eu fico olhando um está lendo mais rápido eu faço assim... ((gesticula com a mão*
 210. *sinal para desacelerar)) para todos porque uns às vezes leem mais rápido que os*
 211.*outros... outros não respeitam sinal de pontuação atropela... eu tento fazer com que*
 212.*vá mais devagar... e normalmente é assim mesmo...*
 213.PP: *e o que você acha? Essa prática contribui pra atingir seu objetivo?*
 214.P: *bastante porque na verdade a leitura se não faz a leitura em sala de aula eles*
 215. *não fazem...muitas vezes em casa principalmente em voz alta... então acaba não*
 216.*respeitando a pontuação e ai acaba não usando depois... na hora da escrita...*
 217;*então a .prática de leitura deles lerem é muita boa...*

Para a professora, se os alunos não fizerem esse tipo de leitura na escola não o farão em outro lugar, assim, é importante que os alunos leiam em voz alta. Percebemos que a concepção de leitura oral perpassa a prática desta professora e de muitos professores e professoras.

As concepções de leitura na escola são complexas e podem ser analisadas sob diversos pontos de vista, um deles é a questão histórica da leitura. De acordo com Parkes (2002), na

antiguidade, a leitura centrava-se no discurso oral, enquanto que na Alta Idade Média, essa prática sobreviveu apenas na liturgia. No século VI, surge maior interesse na leitura silenciosa. “Nas regras de São Bento, encontravam-se referências a leitura individuais e à necessidade de ler para si mesmo, de uma leitura muda de modo a não incomodar os outros” (PARKES, 2002, P. 105).

Essas duas formas de leitura silenciosa e oral, ainda perpassam as práticas de muitos professores. Podemos inferir que as práticas de leitura da professora são constituídas social e historicamente (TRAVA, 2006).

Vemos, também, que ela está preocupada com o cumprimento de uma regra já institucionalizada nas escolas, portanto, o aluno tem que ler em voz alta.

Mas, será que a leitura em voz alta e leitura com compreensão seriam a mesma coisa?

De acordo com Smolka (1995), a atividade de leitura deve ser vista como uma forma de linguagem, cuja dinâmica está nas interações humanas, uma leitura dialógica que também se concretiza nas relações sociais. A leitura deve propiciar à criança possibilidades de elaboração do pensamento.

Também de acordo com Solé (1998), uma abordagem ampla do ensino de leitura e de escrita pressupõe: aproveitar os conhecimentos que a criança já possui e que costumam envolver o reconhecimento global de algumas palavras, aproveitar as perguntas das crianças sobre o sistema para aprofundar sua consciência metalinguística, aproveitar e aumentar seus conhecimentos prévios em geral.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de pedra. (SOLÉ, 1998, p. 65)

Segundo Kleiman (2007), numa perspectiva que toma alfabetização e letramento como práticas sociais é importante que os alunos não sejam tomados como iguais, assim para a autora:

[A] pesar das práticas homogeneadoras ensinadas/aprendidas na escola, é importante incentivarmos nossos alunos a aportarem suas compreensões diversas provenientes exatamente das experiências e

aprendizagens extremamente variadas por que passaram, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares. (KLEIMAN, 2007, p. 6)

Por outro lado, vemos na prática da professora a presença dos gestos, ela observa os alunos lendo e gesticula para lerem mais devagar “*eu tento fazer com que...vá mais devagar...*”. Ao analisar os gestos da professora, podemos pensar nas relações de ensino e na organização do trabalho do professor, é como se acreditasse que, com esse gesto de pedir para ler mais devagar ou mais rápido, pudesse ter o controle dos alunos e, ao mesmo tempo, sua prática evidencia que o ensino pode ser homogêneo para todos.

Podemos relacionar a questão do gesto com a palavra. De acordo com Bakhtin (1997), na atividade de linguagem, muitas vezes, não sabemos o significado da palavra, ou melhor, essa palavra só terá sentido se for significativa para quem a pronuncia ou escreve, a palavra não é neutra. Assim, também Clot (2010, p. 160) compara o gesto profissional com a palavra, colocando que o gesto não é neutro. “O gesto é, pois, também uma arena social em que se avaliam as maneiras de ver, sentir e fazer”.

No caso da professora, observamos a preocupação que todos leiam da mesma forma, com a mesma entonação e com o mesmo ritmo. Seria isso possível o tempo todo?

Não podemos nos esquecer de que a ação pedagógica não pode nunca se limitar a coerção e ao controle autoritário. “Ninguém pode forçar alguém a aprender (embora possa forçá-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem)” (TARDIF e LESSARD, 2011, p.67).

De acordo com esses autores, a escola e a classe são dispositivos abertos, nos quais a ação dos docentes nunca controlam totalmente seu objeto de trabalho, isto porque estamos lidando com “seres humanos”, o trabalhador precisa contar com a participação dos alunos para atingir seus objetivos. “Essa participação dos alunos está no centro das ‘estratégias de motivação’ que empenham uma boa parte de ensino” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 67).

Seria interessante que a leitura na escola visasse à participação e o desenvolvimento dos alunos de acordo com as diferenças individuais.

No terceiro segmento temático, observamos mais uma vez a predominância da leitura oral e a busca da professora por estratégias de leitura que possam envolver “todos” os alunos na atividade leitora.

305. *P: eu pergunto sempre pra aquele que não está prestando atenção ((Clovis)) que eu*

306. *estou vendo que está começando a se distrair eu pergunto..*

308. *P: porque se não ele desliga completamente você entendeu... ainda mais a tarde né*

309. *a tarde é complicado calor... outubro né? almoçar ..depois do intervalo... isso aí é*

310. *depois do intervalo se eu não estiver enganada ... e aí bate o sono não tem como*

311. *você fugir né? tem aula que não tem como você fugir daquilo tem que tirar deles as*

312. *Informações... porque primeiro oral... eu tento primeiro oral ou aquele aluno que nem*

314. *vou instigando fazendo com que eles tentem perceber as coisas primeiro*

315. *oralmente... depois eles passam já com a outra ideia no papel...*

A prática de leitura oral está presente no texto bem como as condições de trabalho, vemos nesse fragmento algumas condições que são desfavoráveis para a aprendizagem dos alunos como: estudar no período da tarde, ter sono, distrair-se facilmente e o fato de que no mês de outubro faz muito calor. Sendo assim, a professora busca meios para realizar o seu trabalho em sala de aula, utiliza as estratégias de fazer perguntas para os alunos, tirando as informações deles inicialmente no oral “*eu tento primeiro oral*”. Ela busca, assim, possibilidades para a realização de seu trabalho.

Nesse segmento, podemos notar que a questão da leitura pode ser vista como meio de controle da sala e dos alunos, tanto que a professora precisa fazer perguntas para que os alunos fiquem atentos e prestem atenção na aula. Ela considera que dessa forma poderá atingir a “*todos*”; novamente, emerge uma visão homogênea da turma e não se percebe a heterogeneidade tão evidente em se tratando de sala de aula.

Percebemos a questão da leitura oral como forma prioritária na atividade da professora. Entretanto, até que ponto aparece a preocupação da professora com a questão da leitura significativa?

De acordo com Kleiman (2000), quando se parte de um pressuposto em que há apenas *uma* maneira de abordar o texto, *uma* interpretação a ser alcançada, encontramos uma concepção autoritária de leitura. A escola precisa fazer justamente o contrário, isto é, trazer elementos relevantes e representativos, em função do significado do texto bem como as experiências do leitor para construir um sentido ao texto. De outro modo, notamos que a professora vive um conflito entre o trabalho realizado e o trabalho que gostaria de realizar.

Assim, ao analisarmos esses três segmentos temáticos podemos dizer que, em muitos momentos, a prática da professora consiste em realizar modelos de leitura “*cristalizados*” nas escolas. Percebemos a necessidade de se fazer uma reflexão sobre o ensino de leitura na escola principalmente nas séries iniciais. O professor precisa conhecer as necessidades reais,

naturais e as dificuldades artificiais da criança, só assim poderá ajudar o aluno a construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2000).

6.2.1.4. Aspectos da leitura silenciosa e interativa

Encontramos aspectos da leitura silenciosa e interativa na prática da professora nos segmentos: um aspecto positivo é que os alunos prestam atenção na aula e gostam de levar livro para casa para ler; leitura do texto “A hora do banho” para a aluna nova.

Ao assistir a cena em que os alunos estão prestando atenção na leitura que a professora faz do texto da Fábula, a professora admira o comportamento das crianças

330. mas é bonitinho você está vendo eles estão todos prestando atenção óhh... eles

331. ficam prestando atenção... ISSO É UM PONTO POSITIVO ((aponta para a cena

333. perguntar pra quem fica quietinho...eles prestam atenção na sua aula eles

334. aprendem aí chega no outro ano... você pergunta eles sabem... lembram... mesmo

335. porque se você deixar... a gente vê assim se deixar a vontade... eles se distraem por

336. demais da conta nossa... mas muito... então acaba perdendo o foco... eles não sabem

337. (44:11)que estão fazendo lá tem que colocar todo mundo para participar

A professora tematiza no texto a questão do silêncio como um ponto positivo, pois faz com que os alunos prestem atenção na leitura. “ISSO É UM PONTO POSITIVO”, “eles vão aprender mesmo”. Para ela, os alunos precisam ter como foco a leitura e não podem se distrair, é como se a professora tivesse que estar em constante alerta, coloca-se como a responsável pela aprendizagem desses alunos “*tem que colocar todo mundo para participar*” Podemos inferir, mais vez, a questão da homogeneidade. Será que os alunos aprendem todos da mesma forma?

Em outro momento, a professora comenta que os alunos gostam de levar o livro para ler em casa e também pedem para a professora ler na sala de aula.

339. P: E eles levam mesmo

340. PP: levam?

341. P: levam ((balança a cabeça para cima e para baixo)) uma graça eles falam e

342. *levam mesmo e querem que eu leia olha professora eu trouxe... está aqui às vezes*
 343. *tem três livros em cima da minha mesa...e eles querem que eu leia...eles contam... vão ...*
 344. *conversar em casa... essa turma é muito boazinha*

No fragmento acima aparece a admiração da professora em relação ao interesse dos alunos em levar livros para ela ler em casa. Ao continuar assistindo a cena, a professora comenta “*essa turma é muito boazinha*”. Quando a pesquisadora pergunta se isso varia de turma para turma, a professora responde que não, que o trabalho depende do professor.

345. *PP: varia de turma pra turma?*
 346. *P: então... olha eu acho que muito é do seu trabalho... sabia... você da importância*
 347. *naquilo se você lembra se não passa por cima daquilo e esquece... a coisa vai*
 348. *acontecendo eles veem que é importante eles levarem várias coisas para você então*
 349. *esse ano por exemplo eu comentei sobre a água porque a gente ia começar um*
 350. *projeto sobre o meio ambiente a água e ai eu fiz a leitura compartilhada no outro*
 351. *dia e no ano passado aconteceu isso também eles pesquisam lembram daquilo a*
 352. *tarde eles pesquisam e no outro dia entregam pra mim... quase um trabalho é muito*
 353. *legal... então depende da sua postura.... depende do significado que você dá pra*
 354. *aquilo... porque se não der importância aquilo morre ali... se der importância*
 355. *pra aquele assunto.... você vai ter um monte de resultado eles vão pesquisar em casa*
 356. *eles vão comentar com a mãe e com o pai é muito bom... muito legal... esse ano e*
 357. *no ano passado teve... nesse ano já aconteceu de eu receber um monte de*
 358. *pesquisa... sobre tal.. coisa livros... eu li sobre Albert Sabin esse ano... que na*
 359. *verdade era um texto que falava de vacina... e ai entrava numa informação... ai no*
 360. *outro dia meu aluno já trouxe dele no outro dia trouxe de vários.. então quer dizer*
 361. *você dando importância aquilo lá vai gerando muito mais pesquisa interesse ... é*
 362. *FANTÁSTICO isso...depende do modo que você leva o importante é o modo como*
 363. *(49:07) você leva isso*
 364. *PP: o professor né?*
 365. *P: é...*

Para ela, o professor é o modelo para o aluno e tem que trazer atividades interessantes e significativas que estimulem a aprendizagem dos mesmos.

Percebemos, nesse segmento temático, que a professora estimula os alunos a pesquisarem sobre temas variados e ela mesma traz para a turma informações sobre os temas trabalhados. A partir desse incentivo, os alunos começam a trazer para sala de aula pesquisas que eles realizam.

Vemos a importância do professor como mediador das práticas de leitura em sala, no entanto, isso não exime as dificuldades que muitos professores encontram em suas práticas cotidianas. Segundo Amigues (2004):

[G]erir a classe, organizar o trabalho do coletivo, talvez seja para o professor não apenas uma forma de ultrapassar uma dificuldade, mas também uma fonte de prazer e de satisfação profissional. Mas é também uma fonte de fadiga ligada a um esforço constantemente renovado de constituir o meio-aula e de manter sua atividade. (AMIGUES, 2004, p. 49)

Observamos que a professora sente-se realizada e, ao mesmo tempo, demonstra admiração pelo seu trabalho ao dizer: “*é FANTÁTISCO isso...*”. De acordo com Clot (2010), “[O] real é a modificação dessas condições pelo sujeito e não essas condições em si mesmas. Não se trata de um ambiente, mas de um meio de ação delimitado pelas iniciativas que o sujeito toma, só ou com os outros, em condições que nem por isso são fixadas por ele” (CLOT, 2010, p. 93). Ainda para o autor “a atividade de trabalho é dirigida porque não há atividade sem sujeito [...] trabalhar é sempre enfrentar uma heteronímia do objeto e da tarefa” (CLOT, 2010, p. 95).

O trabalho é, portanto, uma atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros com a mediação do gênero (CLOT, 2010).

Notamos também no segmento em que a professora realiza a leitura do texto “A hora do banho”, o interesse da professora em trabalhar de forma mais interativa. Quando a professora assiste a cena em que vê as crianças lendo, ela comenta que gosta muito desse texto.

379. PP: *acho lindo essa... (00:02:28)*

380. P: *(00:02:33) é eles gostam... Meus alunos esse ano do 5º ano não conheciam... ai o*

381. *Clovis que foi meu falou professora lê aquela... aquele... aquilo...o texto da “hora*

382. *do banho”*

383. P: (00:04:35) *eles gostam... se deixar até o final da aula... eles gostam demais desse*
384. *texto ai.*
385. PP: (00:05:02) *por que eles gostam tanto?*
386. P: (00:05:25) *Ah... primeiro porque é um texto divertido né ... é um texto muito...*
387. *muito bacana... o texto é bom né... ai... o jeito que a gente começa... eu falo que é a*
388. *entonação de voz né.. a gente entra no personagem um pouco e isso daí é bom pra*
389. *eles né é diferente de você ler ... toda leitura que você vai ler de um jeito talvez*
390. *essa daí...sem colocar vida lá né assim.. ela não vai ser tão bacana né...*
391. PP: (00:05:39) *e a vida é isso que você fez é encenar?*
392. P: (00:05:41) *é... é...*
393. PP: (00:05:43) *e você acha que isso eles gostam bastante?*
394. P: *gostam...*
395. PP: (00:05:48) *e a proximidade assim do dia a dia deles também né?*
396. P: (00:05:51) *também... o que a gente... a gente tenta ser o mais próximo*
397. *possível...isso daí a gente alcança mesmo muito mais objetivos...*

Aparece na fala da professora uma apreciação positiva em relação ao texto apresentado “A hora do banho”. Afirma que o texto é divertido, bacana, a leitura pode ser feita de diferentes formas, com entonação dando vida ao texto.

Faz o comentário que esse tipo de texto está mais próximo da realidade dos alunos, favorece a aprendizagem e, além disso, ela consegue atingir os objetivos propostos na aula. “Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto; não durante a leitura silenciosa nem durante a leitura *em voz* alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2000, p, 34).

No entanto, notamos que essa atividade durou menos de dois minutos e quando a professora terminou a leitura e os comentários sobre a mesma, os alunos ficaram pedindo para que ela lesse novamente, porém, ela voltou à atividade que estava realizando a leitura e interpretação da fábula.

Vemos nessa prática que talvez a professora não se permita sair do roteiro de seu trabalho, visto que precisa dar conta de “todos” os conteúdos e esse tipo de texto seria apenas para descontrair a turma e não com um objetivo específico, já que ela tem por hábito ler o mesmo texto para a turma várias vezes.

Será que os professores não deveriam trabalhar mais os textos de forma interativa e significativa para os alunos?

No segmento abaixo, analisaremos a questão das prescrições que estão presente na prática da professora.

6.2.1.5. Tema: 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*
 223.*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.*”.

Mais uma vez, percebemos que a professora estabelece para si a necessidade de dar conta de todo o conteúdo proposto. Mas 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 HTPC elas trocam informações sobre o trabalho, a professora responde que “*não pelo menos de leitura não*”. Vemos que a professora 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).

No segmento seguinte, observamos a questão da organização da turma.

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

6.2.1.7 . 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 *PNL*D (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” (MACAHDÓ, 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.

6.2.1.8. Tema: A mudança da prática da professora com a leitura

Nesse momento, a professora assiste à cena em que as crianças estão respondendo oralmente sobre o texto “A fábula” e comenta sobre sua própria prática.

316. *P: a minha prática eu mudei um pouquinho sabe de um tempo pra cá eu mudei...*
317. *porque... a gente lendo estudando... vai aprimorando... quero melhorar cada vez*
318. *mais porque antes eu acho que assim... o professor ele respondia demais pelo aluno*
319. *aquela coisa assim mecânica demais passava na lousa ou então acabava de ler e*
320. *passava as perguntas na lousa e agora vocês já podem responder e é que nem falei*
321. *pra você quando essa menina foi fazer esse estágio na sala eu estando no lugar do*
322. *aluno... eu pude ver as falhas que a gente tem porque não dá tempo nem deles 323.pensarem e a gente já vai e responde... aí eu vi e pensei eu devo fazer isso... aí*
324. *agora eu me polio bem mais eu seguro mais ((a boca)) eu tento tirar mais de quem*
325. *é mais quieto porque sempre os mesmos querem falar... e a gente tem que tomar*
326. *esse cuidado de falar assim olha espera um pouquinho, deixa o coleguinha falar*
327. *porque às vezes eu vou... dividindo a coisa... acho importante isso aí (42:00)*

Notamos que a professora fala da mudança de sua prática e da importância que dá para os cursos de formação, diz ainda, que esse processo tem relação com os seus estudos e as

formações que participou e participa. Notamos, então, que a professora se dedica ao aprendizado e ao aprimoramento de sua prática.

Ela comenta que conseguiu analisar a própria prática, a partir de uma experiência vivida em sua sala de aula com uma estagiária que deu aula em seu lugar. A professora relata que antes ela respondia demais pelos alunos, passava as perguntas na lousa e os alunos tinham que responder, uma prática mecanicista, a qual ela também realizava. Porém, a professora afirma ter mudado a sua prática, depois dessa experiência, pois pode observar e refletir sobre sua atitude em sala de aula e percebeu que quando trabalhava com a leitura ela mesma respondia as questões não dando tempo para que os alunos respondessem.

A partir do momento que tomou consciência de sua prática, procurou modificá-la e assim, relata que agora procura incentivar os alunos a responderem as questões sobre os textos sozinhos “*agora eu me policio bem mais eu seguro mais ((a boca))*”, ou seja, a professora tenta dar voz aos alunos, principalmente, aos mais quietos.

A professora está atenta ao seu comportamento em relação aos alunos, ela quer que “todos” participem. Percebemos também um ideal de trabalho,

324 eu tento tirar mais de quem

325. é mais quieto porque sempre os mesmos querem falar... e a gente tem que tomar

326. esse cuidado de falar assim olha espera um pouquinho, deixa o coleguinha falar

327. porque às vezes eu vou... dividindo a coisa... acho importante isso aí (42:00)

Aparecem aspectos subjetivos, sobre o real da atividade, “o que é desejado, impedido, o que tentamos fazer, o que conseguimos fazer etc.”(MACHADO, 2009, p. 62).

Na seção seguinte, traremos uma síntese dos aspectos mais relevantes depreendidos na análise da autoconfrontação simples.

6.3. Síntese dos resultados da entrevista de autoconfrontação simples

Vale ressaltar que a metodologia da autoconfrontação simples difere da entrevista semiestruturada no sentido em que permite ao trabalhador realizar uma reflexão sobre o próprio trabalho, tendo as aulas filmadas e posteriormente observadas pelo sujeito de pesquisa juntamente com o pesquisador. Isso conduziu o participante da entrevista a realizar uma reflexão sobre o seu trabalho. Notamos que a professora por diversos momentos, ao observar as cenas, faz comentários sobre a sua participação e sobre a participação de seus alunos.

Ainda, partindo de nossas análises, observamos a predominância do discurso interativo e do relato interativo, constatamos a presença das figuras de ação ocorrência e ação experiência durante a autoconfrontação simples. Em relação às análises da figura ação experiência, observamos um agir sedimentado, ou seja, um agir que se refere ao agir *cristalizado* pelo tempo e pela prática da professora. Acreditamos que essa figura de ação experiência ocorra devido ao contexto de nossa pesquisa em que a professora possui muitos anos como professora do ensino fundamental, mas também levantamos a hipótese de que os cursos de formação e as prescrições dadas nesses e nos documentos oficiais não estejam contribuindo para que o professor altere a sua prática. Dessa forma, o que vemos é um professor confrontado com a sua experiência prática, mas precisando o tempo todo adequar-se para atender às prescrições. Como consequência, vemos diferentes aspectos do trabalho com a leitura sendo considerados pelo professor, alguns, inclusive, que podem atrapalhar a formação de leitor do aluno.

Como por exemplo, podemos citar a questão da leitura oral e coletiva que predomina na prática da professora, em que “todos” os alunos precisam ler ao mesmo tempo, percebemos nessa prática, a questão do letramento autônomo em que o aluno se limita à capacidade de decodificação das palavras e o professor a práticas “homogeneadoras” (KLEIMAN, 2007).

Notamos também que a professora insere em seu trabalho práticas de leitura interativas, porém, aparecem com menor ocorrência e com uma duração de tempo limitada. Podemos inferir que talvez essas práticas não permitissem à professora dar conta de “todo o conteúdo proposto, da forma como gostaria, pois em nossas análises identificamos nos segmentos tematizados, aspectos do trabalho da professora tendo que cumprir as prescrições estabelecidas: como os PCNs, o planejamento, o “Projeto Ler e escrever” e também outros projetos que são elaborados pela instituição escolar.

Outro ponto que desperta nossa atenção é para a questão da insatisfação da professora e os conflitos experienciados em sua atividade docente em relação ao material didático utilizado em sala de aula e as prescrições que segue no seu dia a dia. Identificamos, também, que a professora apresenta um ideal de trabalho que não é alcançado, haja vista que em diversos trechos do texto ela se refere ao trabalho realizado/ao real do trabalho e o que gostaria de realizar.

Assim, podemos deduzir que a metodologia da autoconfrontação simples permite por meio do texto produzido pelo profissional da educação, observar a sua prática e, desse modo, intervir na melhoria da atividade deste trabalhador, no caso, o professor.

CAPÍTULO 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre os resultados das análises das entrevistas semiestruturada e da autoconfrontação simples e a importância do quadro teórico-metodológico utilizado para nossas análises, pois acreditamos que o mesmo poderá contribuir para que outros pesquisadores o adotem em seus estudos.

O objetivo da nossa tese é refletir sobre o trabalho docente com a leitura feito por uma professora das séries iniciais, procurando depreender os aspectos tematizados sobre o trabalho com a leitura que emergem nos textos de uma entrevista semiestruturada e de uma entrevista de autoconfrontação simples. Para tal, buscamos responder a questão norteadora deste trabalho: Que aspectos da leitura são tematizados nos textos da entrevista semiestruturada e de autoconfrontação simples?

Pensando no contexto da escola pública brasileira, em nossas análises observamos que o agir do professor se contrapõe a inúmeros impedimentos, desde salas de aulas com turmas numerosas, falta de local adequado para a realização da leitura, falta de material didático, alunos com dificuldades de aprendizagem, passando pelos que encontramos ligados ao excesso de trabalho do educador dentro e fora da escola em busca de materiais para realizar suas atividades.

Os dados nos revelam, ainda, que em muitos momentos o trabalho com a leitura foi determinado pelas prescrições, com as quais a professora dialoga como: (PCNs, planejamento, “Projeto Ler e Escrever”, outros projetos realizados pela escola, etc.). Observamos que a professora segue as prescrições “à risca” como meio para dar conta de todo o conteúdo proposto por essas prescrições. De acordo com Amigues (2004), o trabalho do professor transforma as prescrições em autoprescrições para os alunos, a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de meio que geralmente apresenta formas coletivas.

No entanto, pudemos perceber ainda uma professora preocupada com seus alunos que se desdobra em realizar seu trabalho com a turma buscando meios para concretizar suas atividades, mesmo diante de tantos impedimentos, procura realizar o seu trabalho com a leitura da melhor maneira possível. Pudemos perceber durante as entrevistas que ela apresenta uma tradição do “*metier*” de professor, em alguns segmentos, ela faz uso de instrumentos simbólicos ou materiais, procura incentivar seus alunos para a leitura de livros e outros textos.

De acordo com Lousada (2006), a voz do “*metier*” expressa “convicções embasadas no coletivo de trabalho do professor, do mais amplo ao mais restrito. Poderíamos chamar essas convicções de ‘maneiras de fazer a aula’, do mesmo modo que existiriam as ‘maneiras de fazer’ o texto, ou seja, os gêneros do texto” (p. 282).

Percebemos um professor “genérico ideal” que tem a pretensão de realizar “todas” as atividades que lhes são propostas, especialmente as dos PCNs, planejamento, Projeto ler e escrever, etc., e ao mesmo tempo, encontramos um professor heterogêneo que realiza atividades de leitura desde as práticas tradicionais, com predominância na leitura oral até a busca de práticas mais interativas de leitura, embora esta última com menos frequência. De acordo com Bueno (2011), o tempo todo, diversos sujeitos, físicos ou institucionais, e preocupações “atravessam” o trabalho do professor interferindo em suas escolhas e decisões. Seria importante conhecer de fato o trabalho complexo desse profissional, o que se faz na realidade concreta da escola e dar-lhe voz para poder falar sobre seu trabalho.

Também nós como pesquisadores da educação, podemos pensar nesse professor e procurar soluções para contribuir na melhoria de sua atividade no contexto escolar. Encontramos na prática da professora a predominância do letramento autônomo em que pressupõe a leitura de forma autônoma e independente dos aspectos sociais que estabelecem seu uso. Esse modelo limita a concepção de letramento à capacidade de ler e decodificar as palavras (STREET, 2010).

Além disso, refletindo sobre as práticas dessa professora e pensando também em nossas práticas enquanto professora de língua portuguesa, acreditamos que o trabalho com leitura na escola possa ter como referência a ampliação das práticas de leitura, tomando por base a questão do letramento ideológico que considera o contexto sociocultural em que se dá os discursos. Essa concepção não se restringe a pensar em uma atividade de leitura sem que se dirija ao aluno, pois valorizam-se os saberes e as realidades diversas do aluno, presentes no contexto escolar e fora dele. De acordo com Kleiman (2007), os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura como práticas discursivas com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

7.1. As contribuições metodológicas

Em relação às contribuições metodológicas, gostaríamos de apresentar algumas diferenciações encontradas na realização das duas entrevistas: semiestruturada e

autoconfrontação simples. Como em todo processo de entrevista, encontramos a presença de dois planos enunciativos, a pesquisadora que pergunta e a professora que responde, no entanto na entrevista semiestruturada a preocupação da professora centra nas respostas que tem que dar para a pesquisadora, enquanto que na entrevista de autoconfrontação simples podemos observar uma interação entre pesquisador, professora e a 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).

Fica evidente que a autoconfrontação simples potencializa uma possível tomada de consciência, pois ao mesmo tempo em que o professor observa a sua prática, pode refletir sobre a mudança de seu trabalho em sala de aula.

Por isso, entendemos que as escolhas metodológicas pelas quais optamos e os preceitos teóricos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, possam permitir a compreensão da relação entre linguagem e trabalho *nos* e *sobre* os textos produzidos pelo trabalhador em situações do dia a dia (BRONCKART & MACHADO, 2004) e dos conceitos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, como já citado nos capítulos teóricos. Percebemos 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. Acreditamos, ainda, na relevância de pesquisas que tomam esses modelos de análise.

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. Para Clot (2010, p. 149),

tomar consciência não consiste em reencontrar um passado intacto pelo pensamento, mas, de preferência, em o re-viver e em fazê-lo reviver na ação presente, para a ação presente. É redescobrir o que ele havia sido como uma possibilidade, finalmente realizada entre outras possibilidades não realizadas, mas que nem por isso deixaram de agir.

Assim, não estamos aqui apresentando um método perfeito de estudo, mas queremos sim contribuir para um novo campo de pesquisa e também valorizar a importância dos trabalhos realizados pelos pesquisadores no Brasil, sobre o trabalho do professor, dentre eles podemos citar mais uma vez os pesquisadores como Machado (2004), Abreu-Tardelli (2004;2006), Bueno (2007) Lousada (2006), Barricelli (2012), Anjos (2013).

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para a melhoria da qualidade e para a formação dos profissionais da educação, especificamente no trabalho com a leitura, 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

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **O trabalho do professor em EaD na lente da legislação**. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____. **trabalhoprofessor@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ADAMS, M, J; COLLINS, A. **A schema- theoretic view of reading**. In: FREEDLE, R. O (org.) New directions in discourse processing norwood, N.J: Ablex, 1979,

ADAM, Jean. Michel. **Le texte narratif**. Paris, Natahn, 1985

AMIGUES, René. **L'eiseignement comme travail**. In: BRESSOUX, P. (Ed.). Lesstratégies d'enseignement en situation d'interaction. Programme Ecole et SciencesCognitives, 2002.

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

ANJOS, Daniela. **A profissão docente em questão: gênero da atividade, gênero do discurso e *Habitus***. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BARRICELLI, Emerlinda. **A reconfiguração pelos professores da Proposta curricular de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade de São Paulo, 2007.

_____. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico**. Tese (doutorado em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade de São Paulo, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**; tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Huatec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BÉGUIN, P. E WEILL-FASSINA, A. **La simulation em ergonomie: connaitre, agir, interagir**. Toulouse: Octarès, 1997.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

_____. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado das letras, 2008.

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

_____. Posfácio Ensinar: um “métier” que, enfim sai da sombra. 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, 2009.

_____. MACHADO, Anna Rachel. **Procedimentos de análise de texto sobre o trabalho educacional**. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, p. 131-163, 2004.

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.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

CASTILHO, A. T. Para o estudo das unidades discursivas no português falado culto no Brasil. In CASTILHO, A T. (org.) **Português falado culto no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1989.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

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

COLELO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será? In Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2010.

CONNELLY, F. Michael; CLANDINI, D. Jean. **Relatos de experiência e investigação narrativa**. In: LARROSA, Jorge et. Al. *Déjame que te cuente*: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na sala de leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

COSERIU, Eugenio. **L'homme et sin langage**. Louvain: Peeters, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DANIELLOU, F. **L'ergonomie em quête de ses principes**. Toulouse: Octarès, 1996.

DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. (L.A. Nomonjardeim, trad.). Rio de Janeiro: editor FGV. 2007.

DEJOURS, Christophe. Prefácio. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal(Org.). Christophe Dejours: **da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, p.17-23, 2008.

DOYLE, W. **Paradigme de recherche sur l'efficacité des enseignants**. In M. Crahay & D. Lafontaine (Orgs.) *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles: Editions Du Labor, 1986.

DORON, R. e PAROT, F. **Dictionnaire de psychologie**. Paris, PUF, 1991.

DURAND, M. **L'enseignement em milieu sclarie**. Paris: PUF, 1996.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. [HTTP://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mcs/macaco.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mcs/macaco.htm). acesso em 02.03.2009.

FAÏTA, Daniel. **Análise das Práticas Linguageiras e Situações de Trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto**. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gêneros de discurso, gênero de atividade, análise da atividade do professor**. In: *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. MACHADO, Anna Rachel (org). Londrina: Eduel, 2004.

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.

_____. **A ergonomia da atividade e interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, Saõ Paulo, v. 11, n.1, p. 83-89, junho de 2008.

FILLIETTAZ, Laurent. **Vers unes approche interactionniste de la dimension référentielle du discours**. Genève, Cahiers de linguistique française, n.18, p. 33-67, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Campinas, São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAS, Maria Tereza Assunção **Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo/Juiz de Fora: Ática/EDUFJF,1994.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 2006.

GOODMAN, Kenneth. **Learning to read is natural**. In: Conferência sobre teoria e prática da instrução do começo da leitura. University of Pittsburg, 1976.

GOUGH, Philip.B. **One second of reading**. IN: SINGER, H. & R.B. RUDELL(orgs) Theoretical Models and Processes of Reading. Delaware,International Reading Asso, 1976.

HABERMAS, Jurgen. **Théorie de L' agir communicational**. Paris: Fayard, 1987.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela . (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor- aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1992.

_____. **Leitura: Ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996

_____. **Oficina de Leitura**. Campinas: Editora Pontes, 2000.

_____. **“Programa de educação de jovens e adultos”** In Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 27, n.2, p.267 – 281, 2001.

_____. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** CEFIEL/UNICAMP & MEC, Campinas, 2005.

_____. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. UNICAMP. 2007. (www.letramento.iel.unicamp.br)

KRAMER, S. **Alfabetização – Dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LAZZARATO, M. **Le concept de travail immatériel; la grande entreprise**. Future Antérieur n° 10. Paris: L'Harmattan, 1992/2.

LE GUILLANT, Louis. **Quele psychiatrie pour notre temps?** Toulouse: Erès, 1984.

LERMAN, Stephen **Mathematics teachers' learning**. In Proceeding of International Conference on Psychology of Mathematics Education, Lahti, 1997.

LONGHI, Simone Maria Dantas. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, São Paulo, 2013.

LOUSADA, Eliane. **Entre o trabalho prefigurado e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação abordagens qualitativas*: São Paulo: EPU, 2004.

LURIA, A. R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. In: Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

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.

_____. **O diário de leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____; 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.

MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e Educação: O trabalho de professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MARTON, S. **Café filosófico: a vida profissional – o workaholic**. São Paulo: Cultura Marcas, 2005.

MARX, Karl. **O Capital**, volume 1, 1867. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1.cap.07.htm>

MAZZILLO, Tania M. **O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir**. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Linguísticas Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2006.

MORETTO, Milena. **Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Universidade São Francisco, 2014.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. Tese. 220f (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2011.

PALANGANA, Isilda Campaner. **A função da linguagem na formação da consciência**. Caderno Cedes, Campinas: Papirus, n. 35, p. 15-28, 1995.

PARKES, Malcolm. **Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média**. In: CHARTIER, Roger; CAVALO, Guglielmo (orgs.) *História da Leitura no mundo Ocidental*. Vol.1. São Paulo: Ática, 2002.

POSTIC, Marcel. **Observation et formation des enseignants**. Paris: PRF, 1977.

PROJETO *LER E ESCREVER*. Disponível em [Http:// www.lereescrever.fde.sp.gov.br](Http://www.lereescrever.fde.sp.gov.br). Acesso em 20 de fevereiro de 2014.

ROCHA, Renata Correa. **O trabalho do professor formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

RUMELHART, d. Toward an interactive model of reading. In.: **S. Donic (Ed.), Attention and Performance (IV)**. New York: Academic Press, 1977.

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.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007 Revista educação. Retirado de <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm> acesso em 02 03 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald Alan **The reflective practitioner**. New York: Basic Book, 1983.

SCHWARTZ, Yves. **Pensar o trabalho e seu valor**. Ideias, Campinas, n. 3, 1996.

SILVA, Cláudia Helena Dutra. Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais. **Revista de Linguística e Teoria Literária**. Via Litterae, Anápolis v. 4, n. 1 • p. 25-37 • jan./jun. 2012 • www2.unucseh.ueg.br/vialitterae

SILVA, Ezequiel. T. **A produção da leitura na escola**. Pesquisas X Propostas. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo**. *Leitura Teoria e Prática* n. 05, ano 4, 1985.

_____. **A concepção de Linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal**, p. 11-21. Temas em Psicologia, n. 2. Campinas, 1995.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de pesquisas, n. 52, p. 19-24, 1985.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA-e-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução Ines Polegatto; Délcio Rocha; revisão técnica Délcio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O ensino como trabalho**. In: MACHADO, Ana Rachel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

STREET, Brian. V. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas**. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) Cultura, escrita e letramento. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2010.

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.

TERZI, Sylvia. Bueno. **A construção da leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

TOCHON, François. V. **L'enseignant expert**. Paris: Nathan, 1993.

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, 2003a.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO 1: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1.PP.: (00:01) *R eu gostaria de saber a sua concepção de leitura no trabalho em sala de aula com os alunos?*
- 3.P.: *bom... eu trabalho meio mesclado porque... eu vejo assim a quantidade de alunos que a gente tem o espaço físico que a gente tem... esse ano não fomos nem uma vez na biblioteca... fazer uso da biblioteca... espaço físico né... a gente pegava livro.. até...esse espaço aqui da sala de aula... tem um entorno com muito barulho por causa da Educação física de outras salas sala de multimídia... que faz muito barulho aqui.... então a gente fica com a leitura um pouco restrita uma leitura do jeito que a gente gostaria eu faço a gente faz a leitura toda diária... compartilhada a maioria das vezes eu mesma leio só que no início do ano eu mesma fazia eu escolho vários tipos diferentes de leitura aí o aluno começou a se interessar muito e por conta... começaram a trazer para mim... sem parar... a leitura que eles queriam que eu lesse que eles já tinham lido e que gostaram... agora aqui no horário da leitura mesmo... eu faço em DUPLA... né... ou às vezes eu faço individual o horário de leitura então não é diária a leitura deles mesmo a hora da leitura não é diária... por quê? uma por causa do tempo também... embora a gente dê a devida importância para a leitura mas a gente não... por quê? sempre tem um texto que ele vai estar lendo no mínimo o texto que ele está estudando... sempre tem um texto todo dia alguma coisa ou matemática ou português ou outra matéria...assim fala que tem um espaço que a gente gostaria que tivesse.. NÃO TEM, NÃO TEM*
21. PP.: (1:53) *E nas aulas... como você trabalha leitura nas aulas?*
22. P.:*Bom... primeiro eu faço a leitura coletiva... vamos supor de um texto interpretação e tal... coletiva todos juntos... aí depois eu peço para eles lerem de novo sozinhos... às vezes dependendo do texto.. eu faço muito assim fileira... uma lê uma estrofe... vou mudando um pouquinho dependendo do tipo de texto... vai muito do tipo de texto mesmo...*
27. PP.: (02:18) *o que você faz de diferente para estimular a leitura deles?*
28. P.: *Ah então... eu falo assim eu... preparo muito em casa...né? Então eu faço pesquisa ...entro na internet procuro sites... procuro CONHECER o que eu vou pedir falar... e ali eu vou instigar... é o que estou te falando dependendo do quê porque tem vários () assim de se trabalhar leitura dependendo eu coloco para eles visitar o SITE... que é bacana... que tem as historinhas que eu achei que é **muito** bacana mesmo ... e eles podem procurar que a maioria tem e eles gostaram... eles vão eles abrem.. Aqui... que nem eu estou te falando o que eu prefiro é conhecer a leitura eu dar um início dar um começo um suspense e eles vão querer ler em casa... terminar de ler...*
37. PP.: (00:01) *R, eu gostaria de saber a sua concepção de leitura no trabalho em sala de aula com os alunos?*
39. P.: *A gente tem o planejamento no início do ano, na verdade a gente tenta seguir o livro didático... né? mais no que requer o conteúdo, né?... agora na leitura no texto() nós não gostamos desse livro ...o que nós trabalhamos com o livro é a ortografia e a gramática..*
43. PP.: (04:01) *esse nós é quem?*
44. P.:*Nós todas do terceiro ano... todas... nenhuma segue o livro... assim tirando o livro do projeto ler e escrever... o projeto ler e escrever tem dois volumes... o primeiro semestre e o segundo... nós demos todo... os dois inteirinho.*
47. PP.: *vocês deram todos os textos?*

48. P.: todos... porque não são textos longos como o outro...o outro é muito é muito
- 49.ENORME mesmo GIGANTES os texto são cansativos... NÓS NÃO GOSTAMOS
- 50.MESMO... então a gente preferiu conversar com as meninas que tinham
- 51.mais experiência no terceiro ano que eu elas falaram pra mim... que não usavam...
52. que USAVAM ASSIM... A SEQUÊNCIA DA ORTOGRAFIA E GRAMÁTICA...só
- 53.que os textos nenhum foi dado... nem na sequência... então a gente trabalha com
- 54.outros:: livros::: que a gente recebe... eu trabalho com mais de um livro... nós
- 55.trocamos bastante atividades, né?... e aí é assim que a gente faz...
56. PP.: (4:58) e o ler e escrever vocês conseguiram atingir o objetivo... conseguiu dar
- 57.tudo?
58. P.: Ah ... conseguimos...Olha ... é... no último que foram músicas... eles não
- 59.gostam... do tipo de MÚSICA.... porque não tem a ver com criança... não é
- 60 adequado para a idade deles... por exemplo tem... “a banda”... “carinhoso,... é é...
61. tem música ali que eu não conhecia... e que eu achei muito ruim... eu na minha
- 62.opinião... muito ruim a música a letra... uma letra QUE NÃO É ADEQUADA PARA
63. CRIANÇA.
64. PP.: (5:37) e mesmo assim você deu?
65. P.: demos... demos ... porque não é uma coisa que eu falo que não é adequada...que
66. ela vai aprender coisa errada... eu digo para a idade dela né?... nada que vai
- 67.afetar ela... que vai ... sei lá... atrapalhar a criança em alguma coisa, né?...só que
68. não vai acrescentar... é por esse lado eu acho... que não vai acrescentar... não
- 69.gostei... eu não gostei...olha teve a música do sitio do picapau-amarelo que foi
- 70.bacana ... que eu me lembro... as outras todas assim... que eu particularmente... eu
- 71.não gostei...eu...
72. PP.: (06:09) interessante você fazer essa colocação... e sobre o trabalho realizado...
73. você atingiu os objetivos? você atingiu a proposta? você atingiu as prescrições? ou .
74. ficou alguma angustia... ou não deu para atingir tudo?
75. P.: ... Eu... na parte de português.. eu acho que... tive a recuperação que eu dava...
- 76 importantíssimo também... mas assim... eu acho que eu atingi sim... por exemplo...
77. eu tenho alunos hoje que lê que é uma maravilha assim... que não liam tão bem.. e
78. que se eu comparar com matemática fica a desejar...então acho que a leitura... ela
79. foi bem estimulada esse ano...
80. PP.: (07:01) como assim comparar com matemática... não entendi?...
- 81 P.: não porque é assim... ele lê mas não interpreta... por quê?...É em português por
- 82.exemplo... esses alunos que leem bem... eu tenho uns três casos assim... ele lê
- 83.bem...só que se vamos supor... uma pergunta que uma resposta esteja implícita...
- 84.no texto... esses três alunos não respondem corretamente ...esses três... então esse
- 85.caso por exemplo desses três que não acham a resposta implícita... na matemática
- 86 tem dificuldade em significados... entendeu? Só que eu estive conversando com a
87. psicopedagoga... que a gente conversa muito... e uma das minha alunas é assistida
88. por ela... né? e foi feito o diagnóstico... em uma delas só... eu pedi pros três... mas
89. só uma mãe levou... e foi constatado que a idade dela... biológica...não é compatível
- 90.com a idade que ela está hoje foi dito pra mim você pode dar o que você quiser
- 91dentro do conteúdo do 3º ano que ela não VAI conseguir... porque isso pra ela...ela
- 92.não atinge ainda, não tem maturidade...então creio que esses outros dois são a
- 93.mesma coisa... porque trabalhado foi...eles avançaram bastante... mas
- 94.CONTINUAM tendo essa dificuldade de compreender...de interpretar...
95. PP.:(08:31) e você se sente mal quando fica esses três?
96. P: BASTANTE BASTANTE... porque acaba achando que você... talvez não
- 97.procurou outros meios outros métodos para atingir... EU PENSO assim... ainda de

- 98.mim... porque para melhorar ISSO o significado da leitura consegue fazer a leitura
- 99.em si... TODOS ELES...mas... AGORA tem e tem o caso do Gabriel TIRANDO os
- 100.três porque ele tem a fissura labial e o psicólogo quis vir junto com a fono para me
- 101..alertar... porque estão preocupados com a minha ansiedade com o meu objetivo
102. não ser alcançado eles estão bem PREOCUPADOS... Eles quiseram vir e colocar. para
- 103.mim... isso eles estão levantando que ele tem outro problema mesmo...
104. PP.: (09:46) você coloca expectativa muito grande no Gabriel?
105. P.: Sim... BASTANTE.
106. PP.: E nos outros?
107. P.: Também né?... só que nos outros a gente vê a resposta
108. PP.: MAS chega ao ponto da sua expectativa ou não?
109. P.: a maioria sim... é bem a maioria... BASTANTE... Tem A MINORIA MESMO,
- 110.. que... NEM POSSO FALAR que não atendeu... porque eu dividi assim plenos
- 111.suficiente e parcial, né?... então eu tenho vários plenos... fiquei muito feliz... uma
- 112.boa parte suficiente... normalmente o suficiente é a maioria do que o pleno...
- 113.então eu tenho QUASE a mesma coisa... Eu tenho bem pouco parcial.
114. PP.: (10:43) e você acha que você tem pleno por quê? O trabalho que você realiza?
- 115.P.: Olha... Eu na verdade eu acabo pensando o seguinte Eu faço tudo o que posso, . do
116. meu limite... do meu limite que eu digo assim de capacidade mesmo, porque é
117. uma capacidade que a gente tem ou não de dar aula procurar meios diferentes ou
118. não, você tem aquele jeito de falar aquele jeito de expressar de passar isso pro
- 119.aluno, porque eu já tive professores MUITO INTELIGENTES...
- 120 .INTELIGENTÍSSIMOS que não conseguia passar...o professor... e tem professor
- 121.que não tirava só dez na faculdade... só que você tem um jeito de passar isso pro
- 122.aluno... de trabalhar com ele de chegar num objetivo... Eu... eu penso assim que os
- 123..plenos sempre eu acho que o pleno é porque ele tem o mérito dele... você
- 124.entendeu? ... não é o MEU... a gente acha que o pleno é aquele aluno que... tenha
- 125.qual for o professor e o método vai ser pleno..PORÉM::: conhecendo depois outras
- 126.realidades a gente pensa assim... se o professor não trabalhar ele não vai atingir
- 127.aquilo... precisa ser TRA-BA-LHA-DO o aluno para ele ser pleno...ele precisa...
- 128.PP.: e como que é esse trabalho? esse trabalhado que eu queria saber o que é?
- 129.P.: é muito planejamento... planejar o que vai dar coisa real trabalhar o contexto
- 130.mais real mais dentro da realidade dele que ele conhece LÓGICO que você vai
- 131.trabalhar coisas que ele vai ter que conhecer... isso que é importante você não
- 132.ficar no marasmo do que ele sabe, né?... MAS eu não gosto desse tipo de texto
- 133.porque PRA MIM... com a minha experiência que eu tenho... não é esse tipo de
- 134.texto que vai dar o significado para essas... crianças de alguma coisa... NÃO VAI
- 135.NÃO VAI.
- 136.PP.: (12:55) e a carga horária? você acha que trabalha muito em casa?
- 137.P: Trabalho... bastante... MUITO em casa... e acho que teria que ter um espaço
- 138.para os professores aqui... que não tem... por ex. a biblioteca... os alunos podiam
- 139.estar na biblioteca e nunca dá certo... por exemplo... eu trabalhei um ano com uma
- 140.quarta-série que tinha 4 computadores para uma sala inteira... trinta e oito
- 141.alunos... E eu dividia a sala... eles ficavam fazendo uma atividade de outra
- 142.matéria... e aquela que eu pesquisava em casa por exemplo... ciência história
- 143.pesquisava em casa o tema que esta dentro do conteúdo... Eu que ESTUDAVA o
- 144.site que eu queria eu montava grupos eles pesquisavam dentro da escola E ELES
- 145.PASSAVAM para todo mundo na sala de aula... que eu acho que é o que vale...

- 146..que é o conteúdo que o aluno TRAZ:::... Porque é mais MOTIVADOR para ele ...
- 147.primeiro ele tem que estar lendo... ele TEM QUE ESTAR LENDO TUDO... vindo 148.se está tudo certinho... se tem coerência...tudo... ele vai conhecendo, né?
- 149.PP.: (14:15) mas isso você não faz hoje?
- 150.P.: eu não fiz... porque não deu certo... porque eu levei lá na sala... e aqui é
- 151.ENORME... ENORME... porque eu levei todos os alunos... só que não deu certo
- 152.porque o mocinho que fica lá... ele não conseguia ligava... o sistema caia, não
- 153.deu certo...não deu certo...
- 154.PP.: e você pedir para fazer em casa?
- 155.P.: então só que eu tenho muito aluno que não tem nada... não tem
- 156.como...internet... computador.
- 157.PP.:(14:50: e ai você fica presa no tradicional?
- 158.P.: Um pouquinho ((fala bem baixinho))
- 159.PP.: e o que seria esse tradicional?
- 160.P.: vamos supor... o texto... eu trago o texto... a gente faz interpretação de texto
- 161.trabalho ortografia e gramática... normalmente mais para o tradicional mesmo...
- 162.né? é... o que eu faço aqui é trabalho em GRUPO... né?... fazer Cartazes...
- 163.trabalhar dígrafo... a gente faz cartazes... correção de texto que eles fazem em
- 164.grupo né?...
- 165.PP.: você tem a vontade de inovar?
- 166.P.: Meu marido até vai me dar um notebook ((risos altos))... para eu poder inovar...
- 167.PP.: você acha que se ele te der um notebook, a sua prática vai melhorar?
- 168.P.: vou melhorar...va::i::: e até quero um CD... por exemplo... a historinha do
- 169.Pinóquio... primeiro eu procurei... um bacana, porque tem uns que não são legais
- 170.eu procurei na internet um que vai contando... a história vai sendo contada pelo
- 171.Narrador... com música com desenhos isso que eu pensei... por isso que eu quero
- 172.um notebook...
- 173.PP.: (16:27) e com relação à saúde? você acha que a escola influência na sua
- 174.saúde?
- 175.P.: sim... ((a professora fala bem baixinho)) ... isso ai vai em algum lugar? eu senti
- 176.muito esse ano... assim... eu fiquei muito mexida emocionalmente por causa da
- 177.equipe...de professores da mesma série... M ((diretora)) deixou bem claro...
- 178.trabalhar em equipe... então parecia que era uma equipe... na verdade não era
- 179.assim... eu fico chateada... eu fico bem triste...
- 180.PP.: você quer dar um exemplo?
- 181.P.: ah:::
- 182.PP.: trabalhar o ler e escrever, todos trabalharam?
- 183.P.: SIM... todos...
- 184.PP.: Pode falar não vai sair daqui?
185. P.: Como eu estou te falando de 100% do que foi trabalhado... elas passam 40%,
- 186.50% talvez.. .na verdade o que é para ser feito... a gente dá a recuperação num
- 187.horário e no outro o Ler e escrever o que é para ser feito no Ler... é para fazer o
- 188.planejamento do que nós vamos dar na semana... e isso não acontece... antes da
- 189.recuperação acontecia a gente ficava aquelas duas horas... ai depois começou a
- 190.não existir mais.. existe sim no papel... mas não no formal.
- 191.PP.: (18:34) e ai você sente falta do coletivo?
- 192.P.: NÃO SÓ EU... porque a outra colega também fica assim... tentando caça a
- 193.pessoa para Falar... olha e aí o que nós vamos dar?... porque as outras tem
- 194.bastante experiência no terceiro ano... tem mais experiência...bastante... que eu
- 195.digo é no conteúdo mesmo... que nem tem muito projeto... entendeu? Isso que é o

195.problema... além do ler que são dois... além do conteúdo que é imenso... ainda tem
197.vários projetos durante o ano.. né? Muita vezes a gente não consegue encaixar
198.aquele projeto... por aliviaria se você trabalhar vamos supor aquela ortografia
199.naquele projeto... pronto, né?...não é verdade?... Só que eu como to te falando...
200.como eu não tinha muita experiência no terceiro ano... e não tinha quase também
201.material...MATERIAL NÃO TEM NA ESCOLA... NÃO TEM MATERIAL... quem
202.nem por exemplo eu tive que ir lá na FTD... () pra mim esse ano... que nem eu to te
203.falando... eu tenho que usar a minha internet para ficar atrás de material... o que
204.EU GASTEI DE XEROX... NÃO ESTÁ ESCRITO, uma FORTUNA, UMA
205.FORTUNA, eu gastei de xerox esse ano...(19:55)

ANEXO 2: TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO- JUNHO 2013

Aula de português realizada em 2011.

Transcrição - visão da professora ao ver o primeiro vídeo da primeira filmagem

P: Professora

PP: Professora Pesquisadora

Vídeos 0034 e 0035 = off

Vídeo 0036:

Ao assistir ao vídeo em que a aluna comenta que a professora está bonita

As crianças estão entrando na sala de aula em fila.

Professora: boa tarde

Alunos: boa tarde

1.(00:12)P: *essa é um grude comigo até hoje...ela é.*

Fica observando as cenas da aula em que está organizando a sala, o lugar onde as crianças vão sentar. Depois aponta para uma criança e comenta

2.(01:32) P.: *essa menina aqui... ela tem problema de fala até hoje e a mãe não levou na 3.fono... até hoje...*

4.PP: *tem problema de fala?*

5.P: *está em recuperação por causa disso... ela não entende nem ela mesmo às vezes*

6. *...ela não interpreta... porque não entende... e a mãe não levou até hoje na fono*

7.PP: *Que coisa.*

8.P: *desde 2010, 2011 que eu pedi... aí a mesma coisa que eu falava no conselho... a 9.Sofia falou e e não mudou nada...*

10.PP: *e isso interfere né?*

11.(2:18) P: **MUITO... MUITO... BASTANTE... MUITO MESMO...**

A cena está parada na cena em que os alunos estão se organizando para sentar.

12.(2:22) P: *olha o tanto de aluno que falta... todos os alunos que estão em pé são os que*

13.*faltam...quando eles faltam eu deixo eles em pé... porque eu já tinha arrumado o*

14.*grupo de outro jeito... em dupla... aí quando faltam, eu coloco eles ali onde vou fazer*

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.**

23.PP: *quando você faz isso você pensa na questão do conteúdo? o que você tem que*

24.*cumprir?*

25.P: *penso bastante também... tem que lembrar bem.*

26.(03:51) PP: *as suas atividades elas giram em função desse conteúdo ou não?*

27.P: *é... porque o que a gente planeja né? nós temos uma meta né?... então*

28.*principalmente em língua portuguesa o que mais pega MESMO é a estruturação*

29.*textual ...né? porque eles leem mais rápido que antes... estão se alfabetizando BEM*

30.*mais rápido... só que na hora de escrever... eles escrevem MUITO ERRADO... Eu 31.tenho*

31.*aluno hoje no quinto ano que eu peguei no começo do ano e fazia um*

32.*parágrafo só... Um parágrafo só no 5º ano...em língua portuguesa o que é mais difícil*

33.*mesmo entrar na cabeça deles é a estruturação do texto...*

34.PP: *e aí essa meta sua seria o quê?*

35.P: *então... a gente faz aquela sondagem, né?... de dois em dois meses tem uma*

36.*planilha e tem os objetivos que a criança tem que ter ... nós temos que alcançar, que*

- 37.é no caso da estruturação textual... mas essa meta é em tudo... interpretação ela é
- 38.sempre né... agora na estrutura na escrita...na produção de texto a gente dá gramática
39. dá ortografia ...
40. PP: eu queria entender assim... vocês seguem algumas prescrições? você tem que
- 41.chegar nessa meta porque o PCN fala ou não?
- 42.P: é de acordo com o plano de ensino... e o plano é de acordo com os PCNs e a
- 43.gente tem os planos...fazemos... só que tem uma coisa que na avaliação colocamos...
- 44.sabemos que temos que chegar em tal ponto... que a criança tem até fim do semestre
- 45.deve chegar em tal ponto... só que o que acontece ... nos replanejamentos teria que
- 46.parar pelo menos no final de bimestre, né?...acho que teria que parar e analisar o que
- 47.deu certo e o que não deu certo...ISSO É O CERTO para você continuar né? ...e não
- 48.acontece isso... assim em grupo não... eu pelo menos não... Eu pelo menos tenho
- 49.que analisar porque eu tenho as provas...tudo na minha mão... ai eu analiso e vejo se
- 50.houve melhora ou não houve... para que a minha aula mesmo eu possa fazer
- 51.mudanças... alterações...
- 52.(06:40)PP: você queria fazer isso em grupo com os professores?
- 53.P: queria fazer isso em grupo com os professores... Mas não tem esse momento...
- 54.PP: não tem esse momento?
- 55.P: NÃO... NÃO TEM... NÃO TEM...
- 56.(06:52) PP: por que você queria fazer em grupo?
- 57.P: Porque assim... quando a gente trabalha por área principalmente no 5º ano no
- 58.caso... e eu estou sentindo muito esse ano... o professor de língua portuguesa sou eu
- 59.mais a Sofia.. a gente não consegue... porque o conteúdo é um só... entendeu? o
- 60.meu plano é o mesmo que o dela... então vamos supor... ai no caso do 3º ano né? 2ª
- 61.série... eu trabalho sozinha só que o plano da minha colega é o mesmo... nós fizemos
- 62.um plano só... então nós temos um objetivo só né? e a gente tendo esse encontro
- 63.essa conversa... uma pode auxiliar a outra... por exemplo.. ah você como que está?
- 64.quantos por centos você conseguiu? aí você vai ver uma falha sua talvez... de estar
- 65.faltando uma opinião, uma conversa e tal... não existe... é muito individualismo
- 66.mesmo... pra gente é muito mesmo (08:05) individualismo... esse ano então nem se
- 67.fala...

CONTINUAM A VER O VÍDEO

A cena é congelada na parte em que a professora fala para o aluno ir até a coordenadora para dizer que as carteira estão rabiscadas

Professora: L. vai lá e fala para a dona Maria que as carteiras estão rabiscadas.

68.(08:23)P: tudo rabiscado esse ano ((risos)), todo dia.

69.PP: por que estão rabiscadas?

70.P: não sei te falar porque((balança a cabeça)) mas era da manhã... esse é a tarde...ai

71.chegava no período da tarde e já estava tudo rabiscado... porque eles usam aquele

72.plástico... paninho e esse menino ai FALTAVA FALTAVA FALTAVA olha quanta

73.falta... ((aponta para o vídeo, as crianças todas de pé esperando a professora arrumar

74.um lugar para eles sentarem))

75.PP: por que será Renata?

76.(09:12) P: muita falta principalmente nesse ano... muito falta... era a tarde né... se

77.fosse de manhã né... a preguiça... perder hora porque acontece muito viu mas assim

78.não sei te falar sabe... falta demais da conta NOSSA...

A cena congelada ainda nas crianças que estavam em pé para a professora indicar com quem iriam sentar

79.(09:30) P: eu penso assim mesmo até hoje...

80.PP: como assim?

81.P: até hoje eu vejo muito bem quem eu ponho... não acho perda de tempo...mas eu
82.coloco as duplas muito bem pensadas... até hoje...

83.PP: você acha que facilita na aprendizagem... então você acha que não é falta de
84.tempo?

85.P: não... não é perda de tempo não.. é muito bom.

86.PP: e eles gostam?

87.P: eles gostam mais... quando às vezes eu trabalho sozinha às vezes eles estão muito
88.falantes... aí eles preferem em dupla.

CONTINUAM A VER O VÍDEO

89.P: isso aí olha... a sala... de manhã é de um jeito e a tarde é de outro... às vezes a

90.gente chega lá aí a professora não gosta desse jeito... eu não gosto de U... eu detesto

91.U... não gosto porque... não é cômodo pra quem tem lousa eles não podem escrever

92.no próprio livro né? Então::: dependendo da estrutura que a gente tem de sala de

93.aula o U é muito desagradável mesmo pra gente... não é conveniente não e fica muito

94.próximo na verdade parece que fica mas não fica porque é tanta gente não é grupo

95.porque grupo é fechado a dupla também então eu me preocupo muito com a
96.colocação...

97.PP: você acha que essa colocação facilita seu trabalho pedagógico?

98.P: MUITO... facilita

99.PP: e isso você faz por exemplo toda aula sua?

100.P: toda aula...

A professora faz uma oração depois que os alunos estão acomodados

CONTINUAM A ASSISTIR AO VIDEO (Nesse momento a professora está observando, as
crianças já estão acomodadas cada um em seu lugar) Aponta para a cena e comenta sobre o
barulho

101.(13:06) P: Olha o barulho parece que é uma coisa que só a gente percebe eu acho

102.assim que o barulho é uma coisa fundamental ter um ambiente mais calmo mais

103.tranquilo... mas eles colocam hip hop que é lá do outro lado e colocam do nosso

104.lado eles vão na multimídia e colocam no último... eu acho que deveria haver uma

105.cautela de todos pra isso aí né?... porque já é uma ambiente que sentou naquela

106.cadeira dura a lousa e não pode usar o próprio livro e... o som barulho muito

107.barulho...

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

109.P: não pode porque assim... eles tem 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 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...

A professora fala: O P. não está olhando para mim

CONTINUAM A VER O VIDEO, nesse momento a professora pede para os alunos olharem
para ela.

119.(14:51)P: Ahh... eu não dou aula se não estiver olhando pra mim viu... NÃO

120.DO... NÃO DOU... NÃO DOU...((balançando a cabeça de um lado para o

121.((outro))...

122.PP: por quê?

123.P: *se estiver assim ó ((gesticula)) eu paro... espero todo mundo olhar pra mim.*

124.PP: *por que isso Renata?*

125.(14:44) P: *eu vejo assim se você não prestar atenção na aula de que adianta eu estar lá falando né?*

127.PP: *e você acha que isso faz com que eles prestem atenção:*

128.(15:09) P: *MUITO... e você trabalhando assim... eles já sabem... eles não*

129.*desgrudam o olho porque eles já sabem o jeito que você trabalha... então como eu já*

130.*tive a outra experiência que te falei de talvez o professor falar mas não se importar*

131.*se os alunos estão olhando... o que que resolve... gente... fracasso escolar... porque*

132.*não resolve não aprende não se liga não interage né?...desse jeito eles sabem que*

133.*eu quero que olhem pra mim prestem atenção... e eu sou muito assim se estiver com*

134.*um negocinho olhando... eu não dou... eu PARO...*

Estão observando a cena em que a professora explica para os alunos que vai dar na aula – o roteiro do dia

Professora: pensar bem na resposta, nós vamos usar a gramática, nós vamos estudar pontuação, tudo isso nós vamos trabalhar em língua portuguesa.

135.15:52 P: *outra coisa antes de eu começar a aula..., como eu já tenho...as experiências*

136.*de tudo quanto é jeito.... eu não escrevo nada... primeiro a oração... depois eu falo*

137. *o que vou dar... para eles saberem aquilo que vai ter naquele dia... saberem a*

138.*meta também...olha eu vou dar isso...isso...e isso... porque às vezes não conclui e ai*

139.*eu vou falar porque não concluiu... porque paramos muito...porque tive que chamar*

140.*atenção..estava fazendo outra coisa sempre explico porque depois quando começo a*

141.*escrever quando é coisa nova... antes de tudo isso aqui eu dou a aula...*

142.NINGUÉM *até hoje não tira nada... nem o plástico... primeiro a oração depois a*

143.*nossa conversa às vezes eu tenho a explicação primeiro que eu vou dar alguma*

144.*coisa diferente nova e depois eu falo pode tirar o material porque eu tenho muito*

145.*aluno principalmente esse menino aqui o Clovis ((aponta para o vídeo))*

146.*está comigo de novo os dois né ... os dois só que estão comigo... ai o que acontece*

147.*o Clovis tem um problema seríssimo mesmo de não sei te falar definir o que que é*

148.*porque quase do mesmo jeito que ele tinha... as coisas negativas do 3º ano ele tem*

149.*hoje... chuta e ele lê alfabetizado e tudo mas ele chuta ele não faz o N tudo é M*

150.*pra ele a Lílian já melhorou então eles se distraem hoje em dia... eles se distraem*

151.*com qualquer coisa então... quando eu tenho que dar coisa nada eles não tiram*

152.*nada se não eles vão ficar fazendo coisa que não deve e não prestam atenção... na*

153.*explicação*

154.19:03 PP: *ai você acha que isso não rende né?*

155.P: *é não rende e não aprende nada.*

CONTINUAM VENDENDO O VIDEO (19:08)

A professora coloca na lousa os ajudantes do dia e pede para os alunos colocarem em ordem alfabética Mayara, Maria Mateus.

P. *Qual vem primeiro?*

156.P: *olha essa menina olhando para você...(risos) tá vendo...*

CONTINUAM A VER O VIDEO

157.P: *olha lá tá vendo ((Cassio)) tenho que chamar a atenção dele já está me*

158.*incomodando aqui ai eu pensei meu Deus será que eu não percebi que ele estava ali*

159.*e não estava prestando atenção em mim? ai eu percebi... e acabei de falar o nome*

160.*dele tá vendo eu fico ligada em tudo e em todo mundo...*

CONTINUAM VENDENDO O VIDEO (21:01- 22:31)

161.*((professora convocando os ajudantes do dia))*

162.PP: *essa forma você também usa sempre? ((colocar no quadro os nomes dos 163.ajudantes))*

164.P: *é com os menores sim...porque isso não é do conteúdo não tem nada a ver*

165.porém *todo o que eu percebo que vai trazer resultados... por exemplo... vão usar o*

166.dicionário *com isso então... é o que eu faço... porque eu percebi que tem aluno que*

167.não sabe achar *eu tenho que pensar e tirar proveito de situação do cotidiano com*

168.coisa boa... *é a gente que vai programar... é o pensar... é a gente que vai melhorar e*

169.faz *porque por exemplo talvez em outra situação não sei... quem é hoje? Matheus...*

179.ou melhor... *quando eu estava dando aula em Mogi... tinha uma estagiaria na sala...*

180.ela *foi um dia dar aula... e eu fiquei lá atrás... o que aconteceu? ... eu percebi*

181.aquilo *foi pra mim... porque eu não quero fazer nunca isso... por isso que é bom*

182.você *olhar um pouco ((aponta para o vídeo)) porque eu percebi... ela respondia pro*

183.aluno... *ela não dava tempo pro aluno responder... por isso que é bom se olhar e*

184.isto *me marcou tanto que agora eu me policio... tento fazer de tudo para arrancar o*

185.máximo *dele e fazer de uma coisinha uma aula... isso é importante.*

CONTINUAM VENDO O VÍDEO. A PROFESSORA FALA PODE DEIXAR O CADERNO FECHADO

186.P: *esta vendo qualquer coisa é motivo pra desconcentrar... tem aluno aqui que*

187.escreve *devagar pra caramba aí no lugar do foco faz outra coisa então eu também*

188.policio *muito isso quando é pra ler é pra ler fecha o caderno se não acaba não*

189.lendo

Professora: 1,2,3

Crianças leem em voz alta: A formiga e o grão de trigo....

Enquanto as crianças leem a professora caminha pela classe.

A professora fica assistindo ao vídeo e aponta na aluna que não está lendo.

CONTINUAM A VER O VIDEO (26:00 LEITURA EM CONJUNTO DAS CRIANCAS, as crianças leem em voz alta a fábula da formiga)

Ela não observa a prática mas sim quem está lendo ou não. Na cena aparece a professora apontando para o caderno de um alunos que tem dificuldade.

190.P: *olha como ela está quieta ela não estava lendo você viu? A Ma que eu te falei*

191.que *ela tem problema de fala... então ela não consegue ela lê mais devagar ...*

192.quando *ela começa a enroscar ela já larga... ela finge... olha a boquinha dela... ela*

193.não *esta lendo esta só ouvindo...*

194.PP: *interessante, né?*

195.P: *essa lê pra caramba mas também se distrai pra caramba.*

196.P: *((No vídeo dá apoio a um aluno))*

197.PP: *e aí?*

198.P: *esse aqui não é alfabetizado tem problema seríssimo de fala... já operou vai*

199.operar *de novo.... é assim eu dou atividade para eles de alfabetização só que*

200.algumas *vezes ele tem que participar... senão ele se sente excluído né? e já foi*

201.comprovado *que não é só problema de fala... a equipe que cuida dele esteve na*

202.escola *conversou comigo falou olha professora viemos aqui para que a sra não fique*

203.ansiosa *frustrada... porque às vezes está trabalhando com ele esperando que ele*

204.façã *a mesma coisa que os outros né? e não vai ser possível...*

CONTINUAM A VER O VIDEO 30:29 (as crianças continuam a ver o vídeo)

205.PP: *quer comentar alguma coisa da pratica? da leitura oral?*

206.P: *ahh acho que não não sei.*

207.PP: *o que você achou?*

208.P: *ah achei normal... eles fazem a leitura... às vezes quando eu tenho um cuidado*

- 209.eu fico olhando um está lendo mais rápido eu faço assim... ((gesticula com a mão
210.sinal para desacelerar)) para todos porque um às vezes leem mais rápido que os
211.outros... outros não respeitam sinal de pontuação atropela... eu tento fazer com que
212.vá mais devagar... e normalmente é assim mesmo
- 213.PP: e o que você acha? Essa prática contribui pra atingir seu objetivo?
- 214.P: bastante porque na verdade a leitura se não faz a leitura em sala de aula eles
215. não fazem... muitas vezes em casa principalmente em voz alta... então acaba não
216.respeitando a pontuação e ai acaba não usando depois... na hora da escrita...
217. então a pratica de leitura deles lerem é muita boa...
- 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
223.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: está 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 ai 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*
265. *tivesse no 5º ano eu teria o plano de matemática... o projeto entra matemática*
266. *também tem que falar de todas as disciplinas... tem também o ler que entra*
267. *matemática e ciências e teria mais o EMAI*
268. *PP: EMAI é o que?*
269. *P: eles querem que o EMAI norteie o trabalho da gente que seja o primordial... que a*
270. *gente siga o EMAI.*
271. *PP: o que que significa o EMAI?*
272. *P: estudo de matemática nas series iniciais.*
273. *PP: esse é novo?*
274. *P: esse é novo... esse tem dois anos já...*
275. *PP: e no que ele contribui?*
276. *P: então... ele tem uma apostila que na verdade...é do professor só o aluno não tem*
277. *ai a professora tem que xecorar as atividades e aplicar essas atividades.*
278. *PP: então é como o ler e escrever?*
279. *P: igual o ler...só que o ler tem o livro...*
280. *PP: o livro é do aluno?*
281. *P: do aluno consumível... porque a gente trabalha no plano o livro não consumível*
282. *ele usa mas não pode consumir*
283. *PP: e quando você fala que eles não podem usar é esse aqui? E o ler e escrever é*
284. *consumível porque é deles.*
285. *P: é deles eles escrevem respondem e podem levar embora*
286. *PP: cada um tem o seu?*
287. *P: cada um tem o seu.*
288. *PP: e por que aqui você trabalhou com a folhinha?*
289. *P: porque aqui se eu não me engano era prova não era o que eu estava dando?*
300. *PP: Não... não era.*
301. *P: mas só que assim... pode ser que eu não estava dentro do ler estava dentro do*
302. *plano de ensino porque no plano eu também contemplo todo tipo de texto né? Eu*
303. *trabalho todo tipo de texto... que nem eu falei pra você não tem como eu usar o*
304. *livro então muitas vezes eu xerocava fazia interpretação... com eles na lousa...*
- CONTINUAM A VER O VIDEO 38:03 – 39: 26
305. *P: eu pergunto sempre pra aquele que não está prestando atenção ((Clovis)) que eu*
306. *estou vendo que esta começando a se distrair eu pergunto..*
307. *PP: por que Renata?*
308. *P: porque se não ele desliga completamente você entendeu... ainda mais a tarde né*
309. *a tarde é complicado calor... outubro né? almoçar depois do intervalo... isso aí é*
310. *depois do intervalo se eu não estiver enganada ... e ai bate o sono não tem como*
311. *você fugir né? tem aula que não tem como você fugir daquilo tem que tirar deles as*
312. *informações porque primeiro oral... eu tento primeiro oral ou aquele aluno que nem*
313. *copiar não copia ou aquele que talvez faça de qualquer jeito então eu levo assim...*
314. *vou instigando fazendo com que eles tentem perceber as coisas primeiro*
315. *oralmente... depois eles passam já com a outra ideia no papel...*
- CONTINUAM A VER O VIDEO 40:47 41:01
316. *P: a minha prática eu mudei um pouquinho sabe de um tempo pra cá eu mudei...*

317. porque... a gente lendo estudando... vai aprimorando... quero melhorar cada vez
 318. mais porque antes eu acho que assim... o professor ele respondia demais pelo aluno
 319. aquela coisa assim mecânica demais passava na lousa ou então acabava de ler e
 320. passava as perguntas na lousa e agora vocês já podem responder e é que nem falei
 321. pra você quando essa menina foi fazer esse estágio na sala eu estando no lugar do
 322. aluno... eu pude ver as falhas que a gente tem porque não dá tempo nem deles
 323. pensarem e a gente já vai e responde... ai eu vi e pensei eu devo fazer isso... aí
 324. agora eu me policio bem mais eu seguro mais ((a boca)) eu tento tirar mais de quem
 325. é mais quieto porque sempre os mesmos querem falar... e a gente tem que tomar
 326. esse cuidado de falar assim olha espera um pouquinho, deixa o coleguinha falar
 327. porque às vezes eu vou... dividindo a coisa... acho importante isso ai (42:00)

CONTINUAM A VER O VIDEO

328. ((Não é Cassia?))
 329. P: está vendo quando eu falo Cassia... é porque a Cassia já está... quase dormindo...
 330. mas é bonitinho você está vendo eles estão todos prestando atenção óhh... eles
 331. ficam prestando atenção... ISSO É UM PONTO POSITIVO ((aponta para a cena
 332. em que os alunos)) eles vão aprender mesmo... pode ver se você ficar ali conversar
 333. perguntar pra quem fica quietinho... eles prestam atenção na sua aula eles
 334. aprendem aí chega no outro ano... você pergunta eles sabem... lembram... mesmo
 335. porque se você deixar a gente vê assim se deixar a vontade eles se distraem por
 336. demais da conta nossa... mas muito... então acaba perdendo o foco eles não sabem
 337. (44:11) que estão fazendo lá tem que colocar todo mundo para participar

CONTINUAM VENDO VÍDEO (a cena da fábula)

338. P: É assim o tempo inteiro
 339. P: E eles levam mesmo
 340. PP: levam?
 341. P: levam ((balança a cabeça para cima e para baixo)) uma graça eles falam e
 342. levam mesmo e querem que eu leia olha professora eu trouxe... está aqui às vezes
 343. tem três livros em cima da minha mesa... e eles querem que eu leia... eles contam vão
 344. conversar em casa... essa turma é muito boazinha
 345. PP: varia de turma pra turma?
 346. P: então... olha eu acho que muito é do seu trabalho... sabia... você da importância
 347. naquilo se você lembra se não passa por cima daquilo e esquece... a coisa vai
 348. acontecendo eles veem que é importante eles levarem várias coisas para você então
 349. esse ano por exemplo eu comentei sobre a água porque a gente ia começar um
 350. projeto sobre o meio ambiente a água e ai eu fiz a leitura compartilhada no outro
 351. dia e no ano passado aconteceu isso também eles pesquisam lembram daquilo a
 352. tarde eles pesquisam e no outro dia entregam pra mim... quase um trabalho é muito
 353. legal... então depende da sua postura.... depende do significado que você dá pra
 354. aquilo... porque se não der importância aquilo morre ali... se der importância
 355. pra aquele assunto.... você vai ter um monte de resultado eles vão pesquisar em casa
 356. eles vão comentar com a mãe e com o pai é muito bom... muito legal... esse ano e
 357. no ano passado teve... nesse ano já aconteceu de eu receber um monte de
 358. pesquisa... sobre tal.. coisa livros... eu li sobre Albert Sabin esse ano... que na
 359. verdade era um texto que falava de vacina... e ai entrava numa informação... ai no
 360. outro dia meu aluno já trouxe dele no outro dia trouxe de vários.. então quer dizer
 361. você dando importância aquilo lá vai gerando muito mais pesquisa interesse ... é
 362. FANTÁSTICO isso... depende do modo que você leva o importante é o modo como
 363. (49:07) você leva isso
 364. PP: o professor né?

365. P:é...

Continuam assistindo a aula em que a professora trabalha com a fábula. A professora diz; estou de olho em quem não está prestando atenção

(51:19)

VÍDEO 0037 (CONTINUACAO DO ANTERIOR)

Aula de português sobre o narrador.

366. *(Eduarda aluna nova que não conhece a historia)*

367. P: (00:01:17) *Ah... Eduarda que saudades...*

368. PP: *por que saudades? (00:01:20)*

369. P: *saudades dela.. porque ela não esta mais lá...*

370. PP: *onde que ela foi?*

371. P: *eu acho que ela foi para uma escola particular... ela veio do COC...de Maceió...*

372. *ela veio... porque a irmã está com câncer isso.. ao 16 anos... ai a mãe e se mudou*

373. *pra cá por causa do tratamento ficava mais perto de SP... ai ela foi pra escola*

374.*terminou o ano e se estabeleceu direitinho aqui e foi pra outra escola que eu não sei*

375. *qual que é, ela veio do COC... mas San vou te falar uma coisa... falei pra mãe né...*

376. *eu tinha aluna ali... que sempre estudou no estado que fazia uma estruturação*

377.*textual que eu tive que ensinar ela tá... então tem muita coisa.. em matemática...*

378. *muita coisa... ela estava adiantada em algumas coisas mas... outras não...*

Estão assistindo a parte da aula em que a professora lê o texto a hora do banho para a aluna nova.

379. PP: *acho lindo essa... (00:02:28)*

380. P: (00:02:33) *é eles gostam... Meus alunos esse ano do 5º ano não conheciam... ai o*

381. *Clóvis que foi meu... falou... professora lê aquela... aquele... aquilo...o texto da “hora*

382. *do banho”*

CONTINUAM A VER O VIDEO (LEITURA DA HORA DO BANHO) a professora lendo para a turma o texto.

383. P: (00:04:35) *eles gostam... se deixar até o final da aula... eles gostam demais desse*

384. *texto ai.*

385. PP: (00:05:02) *por que eles gostam tanto?*

386. P: (00:05:25) *Ah... primeiro porque é um texto divertido né ... é um texto muito...*

387. *muito bacana... o texto é bom né... ai... o jeito que a gente começa... eu falo que é a*

388. *entonação de voz né.. a gente entra no personagem um pouco e isso dai é bom pra*

389. *eles né é diferente de você ler ... toda leitura que você vai ler de um jeito talvez*

390. *essa daí...sem colocar vida lá né assim.. ela não vai ser tão bacana né...*

391. PP: (00:05:39) *e a vida é isso que você fez é encenar?*

392. P: (00:05:41) *é... é...*

393. PP: (00:05:43) *e você acha que isso eles gostam bastante?*

394. P: *gostam...*

395. PP: (00:05:48) *e a proximidade assim do dia a dia deles também né?*

396. P: (00:05:51) *também... o que a gente... a gente tenta ser o mais próximo*

397.*possível...isso daí a gente alcança mesmo muito mais objetivos...*

398. PP: (00:06:26) *o silêncio você acha que é importante? quando você fala “boquinha*

399. *fechada...”*

400. P: (00:06:31) *é uma ordem né... pra se organizar mesmo... é uma ordem pra eles*

401. *estarem ali agora fazendo tal coisa... eu acho que tem que ter ordem...porque... se*

402. *deixar a vontade sem ter uma regra... sem ter a ordem... embora possa*

403. *falar...pode copiar... se não tiver isso... acaba perdendo o foco das coisas...sabe?*

404. *com certeza... então não é que...eu falo sempre... vocês não são robôs... eu sempre*

405. *falo isso... vocês não são robôs... vocês tem que falar.. tem que falar o que pensa...*

406. *tem que se manifestar... mas tudo do jeito certo na hora certa né... porque é...*
407. *importante eles saberem isso... que dá pra... dá pra ter disciplina... mas também ter*
408. *sua vontade própria... eles demonstrarem o que eles querem... tudo isso daí... é*
409. *importante.. mas tem que saber como fazer... a hora que eles devem fazer... eles*
410. *tem que saber que tem a hora... eu acho que é disciplina né... isso daí... é*
411. *organização...*
412. *PP: (00:07:37): tá de costas...*
413. *P: (00:07:39): Ah eu falo escuta... Sabe por quê? eu já conheço MUITO eles sabe...*
414. *antes...é... eu já conheço então eu sei onde ele vai chegar... eu conheço o Pedro...*
415. *acabo quase que... quando a mãe... quando eu falo em reunião...até encontrei com*
416. *ela agora esses dias...ela fala isso pra mim... que ali eu sou a mãe mesmo... parece*
417. *que eu sou a mãe... porque eu conheço eles ali...então eu já sei que se eu não*
418. *cortar... aquilo ali vai adiante... conheço cada um... cada um deles... eu conheço...*
419. *cada um cada jeito de um... a distração talvez da Maria...então... é... a Beti faz*
420. *muito devagar...eu conheço muito então... eu fico cada momento eu fico falando*
421. *eu olho lá... e ai Beti onde você ta Beti...? livro... então eu conheço vou*
422. *acompanhando... por conhecer bem eles...*
- (DURANTE O VÍDEO A PROFESSORA ESCREVENDO NA LOUSA E DIZ: TEM GENTE CONVERSANDO)
423. *P: (00:09:18) mas você veja bem óhhh... não é o fato de estar conversando sabe...é*
424. *o fato de não ter necessidade naquela hora... por eu saber que se vai... vai indo...*
425. *vai indo e atrasa... ai eu dependo da lousa pra apagar...sabe... é... atrasa tudo tem a*
426. *hora... depois de artes depois tem Ed. Física depois tem recreio...então eu me*
427. *preocupo com isso também porque... é... a conversa eles se deixarem por conta*
428. *deles... eles conversam o tempo inteiro e não “faz”... principalmente menino...*
429. *PP: (00:09:56) atrasa o quê?*
430. *P: (00:09:58) atrasa... ai eu tenho um roteiro... uma aula programada...*
431. *preparada...né... se... ai se aquele aluno ele não estiver fazendo aquilo que eu*
432. *programei... ele... não vai fazer os outros vão... ele não vai... né... ai vai indo vai*
433. *ficando vai ficando defasado defasado ELE... sempre tem um assim... né... e...*
434. *acaba... a maioria... de acordo com a experiência que eu tenho com a maioria... não*
435. *é verdade? sem atropelar e sem ir devagar demais tem que ir no limite né... e o que*
436. *que faz a gente saber esse limite é a pratica nossa de todo dia... que é você*
437. *conhecer o ritmo você não atropelar você ver a importância às vezes você dá uma*
438. *coisa... vai planejar e planeja uma coisa que não deu tempo mas porquê? porque*
439. *você parou mais vezes você explicou mais... mas normalmente é exatamente o que*
440. *a gente planejou que é cumprido mesmo... normalmente é...*
- CONTINUA SE OBERVANDO está passando na lousa o roteiro
441. *P: (00:11:46) essa prática do roteiro do dia eu tô falando coisas mas... e não sei se*
442. *vai ter importância ou não né.. mas a prática... essa prática do roteiro do dia não*
443. *existia né antes...não existia... comecei a colocar... foi em 2007...e... porque eu não*
444. *fazia isso... acho que professora nenhuma fazia... a gente colocar... o que vamos*
445. *trabalhar hoje.. antes não a gente chegava e dava aula eles não sabia nem o que*
446. *era... que eles iam estudar.*
447. *PP: (00:12:29) isso você começou a partir e quando?*
448. *P: (00:12:30) ah 2007, 2006... 2007 acho que foi*
449. *PP: (00:12:34) e como que você chegou nessa didática?*
450. *P: (00:12:36) também foi por capacitação...através de capacitação... de estudo.. que*
451. *a diretoria de ensino né... a gente estudando... qual curso que eu fiz que foi muito*
452. *bom? (ficou tentando lembrar o nome do curso) agora eu não lembro... foi através*

453. *de curso né... e a mudança mesmo na verdade foi a mudança mesmo né..Telma*
454. *Vaz que quando ela começoua gente começou a estudar a gente... passava isso*
455. *daí a gente tem que ter um programa toda vida eu fiz... preparei aula né... só que eu*
456. *preparava aula e não passava pra eles... isso aqui é ótimo porque a mãe também*
457. *sabe o que eu trabalhei né... o aluno ele sabe o que ele vai aprender ele fica ali ele*
458. *vai ver o ponto de tudo... então é muito bom...*
459. *P: (00:13:50) ahh Letra e Vida foi o curso Letra e Vida que eu fiz... que ensinou*
460. *isso Letra e Vida*
461. *P: (00:14:00) semanário não existia né... não existia o semanário... então nos temos*
462. *a caderneta nos temos caderno nosso que eu preparo a minha aula... e tenho mais*
463. *ainda o semanário também o semanário tem isso daqui especificando cada aula*
464. *((apontando para o vídeo))...*
465. *PP: (00:14:19) Você tem caderneta...*
466. *P: (00:14:22) caderneta... tem que ter o conteúdo na caderneta... eu tenho um*
467. *caderno que é o meu diário de classe que eu preparo as minhas aulas nele... e mais*
468. *o semanário*
469. *PP: (00:14:41) o semanário o que seria?*
470. *P: (00:14:41) o semanário é um... no caso é um... caderno faz uma encadernação*
471. *né... que tem ali cada semana por semana então eu tenho segunda terça quarta*
472. *quinta e sexta cada semana então tem lá de tanto a tanto que é aquela semana ai*
473. *tem as 5 aulas... ai a primeira especifica cada uma a primeira é língua portuguesa a*
474. *segunda também a outra é arte a outra é matemática e matemática... eu ponho*
475. *detalhado o que foi dado...*
476. *PP: (00:15:15) Depois da aula ou antes?*
477. *P: (00:15:15) Antes da aula*
478. *PP: (00:15:17) ah... e depois?*
479. *P: (00:15:17) ... depois... ai o que eu faço... eu tô na segunda... se alguma coisa*
480. *ficou pra traz aqui ou eu avancei o que ficou pra trás eu vou colocar de novo na*
481. *terça... se eu adiantei... aquilo lá eu ponho que eu adiantei aquilo...mas ele é pra ser*
482. *feito antes da aula você se programa pra você ter uma aula bem direcionada... se*
483. *não é uma aula perdida...*
484. *PP: (15:51) E quem que observa esse semanário... além de você?*
485. *P: (15:56) a coordenadora... (risos) coordenadora... é...*
486. *PP: (16: 05) mas ela pega, dá visto?*
487. *P: (16:07) então agora ela tem até ido assistir aula... também... agora ela pega pede*
488. *licença entra dentro da sala de aula... ela pega o semanário... e ela pega um caderno*
489. *de aluno dá visto no caderno do aluno e dá visto no meu semanário...*
490. *PP: (16:29) sério?*
491. *P: (16:30) ...*
492. *PP: (16:33) como se fosse uma conferência?*
493. *P: (16: 34) ...Isso.. pra ver se esta batendo né.. pra ver se o professor esta se*
494. *programando mesmo...se a aula dele esta programada... se esta planejada se ele esta*
495. *cumprindo o que ele planejou*
496. *PP: (16:56) ou seja se ele esta cumprindo as prescrições que estão estabelecidas*
497. *P: (16:59) com certeza... eu acho isso excelente ninguém se perde todo mundo*
498. *pode ver que realmente o trabalho do professor está acontecendo ele mesmo... ele*
499. *não se perde... porque tudo assim eu penso assim... se você tem um objetivo você*
500. *tem que ter um objetivo todo objetivo ele tem que ter o quê? ele tem que ter o*
501. *instrumento que você vai trabalhar... tem tudo isso ai metodologia tudo...*
502. *PP: (17:30) Mas tem outros professores que também gostam disso ou não?*

503. P: (17:33) Não gostavam... não gostavam de jeito nenhum...mas hoje em dia eu não
 504. posso falar por eles mas o que eu escuto é que é uma boa
 505.PP: (17:44) certo então já está tendo uma aceitação...
 506.P: (17:46) já está tendo uma aceitação uma mudança ai... porque tudo o que é
 507. novidade parece que o ser humano não gosta né ... ainda mais papel né... porque
 508. ohh eu tenho 28 anos dando aula...e...eu... eu sempre escutava assim registro de
 509. não saber registrar não fazia parte da nossa vida registrar era uma caderneta e ainda
 510. achava que era o ó do borogodó... de ruim... então agora não... tá aprendendo a
 511.registrar então a escrita a gente... fotografa muito... fotografa porque tem coisas que
 512. não dá pra você só escrever então fotografa...
 513. ((a professora observa a cena em que a professora está escrevendo na lousa))
 514.P: (19:00) Eu só acho assim eu óoo... tempo que levo escrevendo tudo em que é
 515. importante escrever porque que nem meus filhos eles estudaram com apostila... um
 516. até que porque já é dele o outro não gosta de escrever... então eu acho que tem o
 517. lado positivo e tem o lado negativo... negativo que perde tempo eu acho que é o
 518. tempo né... então eu acho importante assim... porque que eu faço... eu dou copia
 519. pra casa.. dou... dou copia sabe do que? Historia e geografia... hoje eu dou aula no
 520. 5º ano então eu pego e dou copia por exemplo.. tarefa de casa... lógico que não
 521. todo dia... mas um dia eu dou a gramática para eles fazerem... como o livro não é
 522. deles... é um jeito de escrever...a copia eu adianto a aula que eles não podem usar o
 523. livro... vai ter um caderno e eles estão adquirindo conhecimento porque se você
 524. falar assim entra em tal site e leia aquele texto... eles não vão fazer alguns não
 525. vão... se você falar pra copiar porque vai dar visto a maioria faz.. né...então e
 526. aprende estruturação textual aprende ortografia tudo através da copia... não é uma
 527. copia grande nada extenso... e... mesclando cópia no outro dia é atividade no outro
 528. dia sempre fazer pesquisa sempre mesclando não é todo dia não...
 529. PP: (20:58) é, realmente bastante tempo aqui copiando..
 530. P: (21:00) é.. porque tem aluno que escreve devagar demais... tem aluno que
 531. escreve MUITO devagar... então complica...
 Congela a cena no momento em que chama atenção da JU.
 532. P (21:47) a Ju ela fica muito parada, a Liandra eu trabalho com ela já faz um
 533. tempo... ela se dispersa demais muito rápido...tá... então eu fico de olho neles...
 534. muito de olho neles... eu não paro 1 minuto... to sempre falando olha vamos dar
 535. uma paradinha...
 536. PP (22:28) nossa cansativo também né?
 537. P: (22:29) dá trabalho... e agora.. ó... e quinto ano que eu dou aula por área pior
 538. ainda mil vezes porque é isso que você esta vendo... aí depois do intervalo eu vou
 539. fazer isso na outra sala... quando eu to na mesma... o que acontece? você para
 540. depois do intervalo é matemática então muda um pouco a coisa... pra mim no
 541.caso... é bom como professora Agora trabalhar por áreas... é a mesma coisa que
 542. você que trabalha com varias salas? igualzinho né...sai de uma e vai pra outra às
 543. vezes a mesma coisa eu não gosto falar que eu gosto eu não gosto não porque
 544. parece que na primeira que eu dou aula tem mais pique pra falar aquilo é como se...
 545.eu não gosto de repetir parece que eu to falando uma coisa mecânica no
 546.inconsciente né...então eu percebo quando eu dou aula sobre tal assunto a primeira
 547. na primeira sala ela rende mais do que na segunda...
 548. P: (23:44) ó esse menino é inclusão né... ele é inclusão... então a... trabalha com ele
 549. dá coisa diferenciada as vezes dá a mesma coisa só que auxiliando mais né... ter
 550. que falar né porque ele é inclusão já é comprovado...
 551. PP: (24:02) dá um desgaste maior também né?

552. P: (24:04) bastante...
553. P: (25:20) essa sala... (fala baixo demais)...
554. PP: (25: 23) fala pra câmara...
555. P: (25:24) tô com vergonha... porque é que é assim, mesma sala, esse ano ela não
556. ta comigo, passou o ano passado eu não dei aula pra ela... esse ano também não
557. dou... mas todo dando pro lado.. ai eu já cheguei a ter que ir lá também e falar...
558. maneira... ai você vê os alunos em pé...gritando... falando e ai?...
559. PP: (25:44) você acha que se você tivesse continuado dando aula...
560. P: (25:48) eles estariam assim... do que jeito que estão... fazendo... ai você fica
561. escutando professor falar assim pra você na hora do intervalo ... “aii o quinto ano C
562. não rende nada... toda hora”...
563. PP: (26:07) quem que deu aula no 4º ano?
564. P: (26:08) o mesmo deste ano... ai ficou ano passado com uma mesma professora
565. que hoje... e as professoras falando só mal dos alunos... mais nada.. só mal–
- 566.porque aquela sala você não consegue dar aula...porque... aquela sala não sei o que
- 567.- ai teve uma hora que eu me enchi ai eu falei assim ... pois é...eles mudaram
- 568.hein...porque eles não eram assim... O que que eu ia falar? Não aguentava mais...
569. parece que a gente que é mentirosa... que não era nada disso... né... só que tem um
570. detalhe... no SARESP é a melhor sala... de 2011... melhor sala... ai chega em 2012
571. é a pior... ai chega em 2013 e fala mal dela só...
572. PP: (27:02) que estranho né...é a pratica mesmo do professor?
573. P: (27:06) com certeza é a prática... é a pratica...
574. PP: (27:10) quem que é a professora que dá aula lá agora?
575. P: (27:12) é a L
576. PP: (27:15) a L? mas a L é uma boa professora...
- 577.P: (27:18) Ela não ... ela não impõe limites... nenhum pro aluno...não aguenta o
578. tranco... aí eles que são culpados... ela não poe um limite... ELA NÃO POE...ela
579. não POE ordem... disciplina... ela não disciplina.. ai porque que eu te falo que eu
580. perco o meu tempo entre aspas que eu não dou aula quando o aluno não olha pra
- 581.mim... que eu não dou aula quando ele não sei o que...porque se você não fizer
582. isso... eles não vão ter disciplina... porque sabem que você não cobra... se você não
583. cobra...pode deixar a vontade... ele criança... ele vai abusar.. e ai não vai ter o
- 584.quê?.. qualidade de ensino... não vai ter... não tem.. porque tem bagunça...tem grito
585. o tempo inteiro... é das 7 às 11 e meia... eles gritando... falando alto... das 7 às 11
586. horas.. e essa MESMA turma...
587. PP: (28:52) engraçado... a gente vê isso no ginásio né?
588. P: (28: 54) eu ia falando isso que o ser humano... mesmo adulto... mesmo a gente...
589. fala alto né... mesmo a gente... se TALVEZ...TALVEZ né...vai da índole também
590. né... só que eles ainda estão em formação né.. eles não têm ainda responsabilidade
591. de falar assim não eu não vou conversar se não eu não vou aprender... se não eu
592. não vou ééé.. ter essa informação que eu vou precisar pro meu vestibular que
- 593.depois eu não vou ter mesmo.. não tem... então às vezes o próprio adulto quer
- 594.assim... se você der liberdade demais... às vezes ele e aproveita se der liberdade...
595. tem adulto que ainda faz isso... quanto mais crianças... tem adulto que faz isso...
596. PP: (29:35) eles precisam de limite né?
- Aponta para tela a aluna, colocando o dedo na tela do computador, na cena.
597. P: (29:37) precisa de limite...olha a concentração da Ju que belezinha
- 598.fazendo...essa menina aqui ó... quer ver..essa menina que está com a Suzi... a

599. Lucia.. a Lucia pra vocês terem uma ideia...ela foi...ela foi tirada esse ano dessa turma
 600. que ela está desde o primeiro ano.. essa aqui...(aponta para a tela) branquinha
 601.loirinha ali...ela foi tirada dessa turma porque a professora não conseguia dar aula
 602. pra ela...

603. PP: (30:29) não conseguia?

604. P: (30:30) falou assim que ela só queria paquerar... essa que ó... só queria

605.paquerar... só ficava conversando com coleguinha e juntou com o outro coleguinha

606. que também queria paquerar...ai.. elas.. quando foram fazer.. a sala que esta aqui...

607. não teve mudanças né... só recebeu alguns que repetiram né... então essa menina

608. foi tirada dessa turma e colocada na outra sala que eu hoje dou aula pra ela né...ano

609. passado só escutei o ano INTEIRINHO duas professoras falando mal dela o ano

610. INTEIRINHO... inteirinho dela... que ela não faz nada... que ela não estuda... que

611. ela é fraca...papapapapa...que que aconteceu esse ano... ela é minha de novo...

612.porque eu dei aula em 2011 e agora... sabe com quanto ela está em tudo? do

613.primeiro bimestre? Tudo 7... até em matemática...e agora ela foi tudo pra 8 no

614.segundo bimestre... entendeu?... não é muito bom? muito bom isso... então eu acho

615. que a maneira como você conduz a aula...sabe... tempo de estudo... não pode

616.misturar... eu sou boazinha eu sou um amor.. dá pra ser boazinha mas você colocar

617. limites...tem que ter... tem que ter... tem que ter...

Continuam assistido ao vídeo

618. P: (32:25) Isso eu faço em qualquer ano... agora eu to no quinto ano... eu faço

619.isso... eles que leem pra mim... ai eu explico... ai lê o segundo... eu explico...eu não

620. dou e deixo não..toda vez é isso... eu dou depois explico... se esta no livro nós

621.vamos ler... eu explico tudo... depois que vamos responder...

622. PP: (32:42) Por que que você faz isso?

623. P: (32:44) aquele negócio de parar tudo é pra ter atenção no que esta fazendo

624.certo... eu fico de olho também naquele não está olhando pra mim porque ele tem

625. que prestar atenção... se eu percebo que tem um que não esta prestando atenção é

626. pra ele que eu pergunto...- que que é pra fazer mesmo? Ajuda a coleguinha...

627.PP: (33:02) você esperar é pra ver se acompanha junto?

628. P: (33:05) pra ter concentração...é pra ter concentração no que esta fazendo...saber

629. o que é pra fazer...

630. PP: (33:10) você atinge a todos?

631. P: (33:16) ... ó de... de... de saber o que tem que fazer... eu tenho a impressão que

632. sim.. ele sabe o que tem que fazer pelo menos sabe... ele saber o que ele tem que

633. responder... ele ter aquela coisa de agora eu vou fazer... SIM... porém têm aquelas

634. dificuldades que .. tem o Carlos de ler e interpretar... dificuldade enorme de

635.interpretação de texto...incrível né... e... mas assim...nós estamos falando de saber o

636. que tem que fazer né...-ah vc tem que agora procurar no dicionário essas palavras...

637. -eles tem que saber... e ele vai fazer... se ele pular uma letra é aquilo que estou

638.tentando falar pra mãe dele... já foge da minha explicação... da minha ajuda... têm

639. coisas que fogem né... então não enxergar direito...tem o problema lá não sei lá o

640. que problema.. têm muitos problemas que não são diagnosticados... que a mãe não

641. leva... tem o problema da fono que a mãe não leva... três anos pedindo... três anos

642. pedindo... a menina vem na maior estirpa do mundo... a mãe não posso por causa

643. disso... por causa daquilo... por causo do não sei que...então também é prioridade...

644. eu sinto... não vou falar... porque eu não to julgando...mas é prioridade sim...sabe

645. porquê? que nem eu falo assim pra um aluno... pra mãe...a saúde é difícil né? É...

646. mas tem que ir atrás... não pode desistir... a mãe... gasta uma fortuna com o

647.cabeleireiro... essa que é a verdade... no salão...porque eu topo com ela entendeu...

648. *então são prioridades... a fala da menina vai ficando...*

Na cena, a professora está apontando na lousa as questões sobre o texto e as crianças repetem em voz alta.

649. *PP: (35:14) que é o texto que você já leu com eles né?*

650. *P: (35:16) isso... é.. que eles já conhecem e eles veem com outra visão ta vendo...*

651. *eles já sabem talvez a resposta até...*

652. *PP: (35:37) você está falando do dicionário?*

653. *P: (35:39) é...*

654. *P: (37:21) se deixar ele responde tudo...*

655. *P: (37:45) nessa época a recuperação... nessa época a recuperação... era feita depois*

656. *do horário normal de aula pela professora... eu mesmo dava esse horário... no caso*

657. *era recuperação no SPA... e valia muito mais a pena do que o PA... NOSSA, valia*

658. *muito mais a pena...*

659. *PP: (38:08) por que Renata?*

660. *P: (38:09) porque é... eles ficavam só com a gente né... aquela, aquela turminha...*

661. *eu usava a lousa... eles gostavam muito de ir na lousa...eu dava coisa diferenciada...*

662. *eu sabia o que eles precisavam... trabalhava... inclusive ATÉ matemática eu*

663. *trabalhei... porque era para eu dar só o português mas eu dava também*

664. *matemática... porque essa turminha ela estava muito mais defasada em*

665. *matemática... então... ah ... tava escrito no papel lá... só língua portuguesa né? e eu*

666. *ia desperdiçar duas horas e deixar de dar matemática... eu dei matemática... a coisa*

667. *mais maravilhosa do mundo... é muito bom, muito bom...*

668. *P: (39:01) Essa menina a Lidia... por exemplo... ela era da recuperação minha..hoje*

669. *ela ta no quinto ano tirando 7... 8... ela era da recuperação... ela era da*

670. *recuperação... hoje ela ta no 5º ano tirando 7... 8...*

671. *PP: (39:20) E por que você não continua com a turma?*

672. *P: (39:22) isso que é triste... porque na hora da atribuição... no ano passado... a*

673. *Marcia que me atribuiu o 5º ano e esse ano de novo...*

674. *PP: (39:16) pediu pra ela pra continuar? porque nós do ginásio... nós pedimos –*

675. *olha, eu quero ficar com a minha turma porque eu quero acompanhar...*

676. *P: (39:46) então... porque ai... o que que acontece... eu não sei que direito de falar*

677. *em Mogi das Cruzes acontecia isso.. só que é lei isso daí... isso é lei...é lei...só que*

678. *essa lei não existe lá... no Picanço... não existe...*

679. *PP: (40:48) você está sempre com ele ali né?*

680. *P: (40:50) é... eu coloco de três... tá vendo... ainda tenho um aluno Sandra... de*

681. *inclusão... ele sempre vai ficar... por quê? Porque esse daqui que esta com ele não é*

682. *a realidade dele né... então eu coloco dois juntos com a mesma realidade ali*

683. *...vamos falar né e tem ele ali que não se sente excluído lógico né... porque não fica*

684. *sozinho...*

685. *PP: (40:22) e com relação ao trabalho seu em sala de aula com ele?*

686. *P: (41:23) totalmente tem que ser diferenciado... e eu tenho que preparar uma coisa*

687. *diferente e às vezes eu dou a mesma...pra ele não sentir... porque ele é*

688. *espertinho...ele quer ser igual a todos...lógico né... então ele tem essa... e o Guilherm*

689. *é engraçado porque ele é assim...ele tem uma fala que você não entende nada as*

670. *vezes... nada... nada... nada...*

671. *PP: (41:42) ele esta com você ainda?*

672. *P: (41:43) não está... então o que que acontece... o interessante dele é que ele não*

673. *tem vergonha... ele fala... ele é o que mais fala da turma...isso é incrível né...que*

674. *coisa boa né...*

675. *(42: 05) fez recuperação comigo... todo dia ficava... todo dia...*

676. PP: (42:15) engraçado que eles vão até você?

677. P: (43:09) olha que belezinha... a turma

678. PP: (43:12) sente saudades dessa turma?

679. P: (43:14) eu tenho porque eles são mais carinhosos do que os de lá que eu tô.

680. PP: (43:24) mas é porque são maiores essa turma que você está agora...

681. P: (43:26) também... você vê... todo dia eles me veem... vem beijando...

682.abraçando.. todo dia...

683. PP: (43:58) fica um tempão olhando eles...

VIDEO 0038

684.P: vou separar os conteúdos né... eu vou ver aquilo dentro das expectativas ali

685.semestrais e depois que eu fechar o semestral... a gente vai RO diário né... na

686.verdade tem o semanário né... a gente tem esse documento que é o semanário... a

687. gente programa a semana dentro do conteúdo que esta no planejamento... e o

688.conteúdo que esta no planejamento normalmente é o que esta dentro do livro

689.didático né... só que às vezes o livro didático ele não contempla aquilo que a

690.gente... a nossa prática já.. a gente já sabe o que tem que fazer... então ai o que que

691. eu faço... eu pego VÁRIOS livros didáticos...VÁRIOS...

692. PP: (00:50) tudo isso pensando em dar conta do conteúdo?

693. P: (00:51) É... tudo isso pra trabalhar o conteúdo... e ai pra... também tem o ler...

694. né... ler que é um acréscimo ai da no caso de conteúdos e além disso tem um

695.projeto da escola por semestre...

696. PP: (01:12) como consegue dar conta de tudo isso?

697. P: (01:14) então... se a gente não se planejar muito bem... a gente se perde... você

698. acaba não dando nenhuma coisa... nem outra direito... o que eu ainda ouvi nessa

699. semana passada uma amiga falando sobre o EMAI... que é sobre matemática né..

700. de ensino de matemática... é que a.. diretoria de ensino... a secretaria de educação

701. quer que siga o EMAI e o que que acontece com toda essa pratica dela... ela tá

702.perdida...ela fala – tem hora que eu não sei o que que eu vou fazer... eu já sabia

703.direitinho o conteúdo que eu tinha que trabalhar do 5º ano...sempre trabalhei com o

704. 5ºano...chega no final do ano... tava tudo bonitinho -...agora... obedecer a... a... a...

705. secretaria da educação no caso... fazendo com que primeiro você tem que dar o

706. EMAI... ai ela começou a se perder... então eu no caso não dou EMAI porque não

707. dou aula de matemática esse ano... mas assim... pra gente realmente terminar com

708. tudo isso ai no semestre... é puxado... é bem puxado... bem puxado... e a gente tem

709. que amarrar... tentar amarrar... no planejamento a gente tenta fazer esse projeto

710. bem feito pra amarrar uma coisa na outra porque se não fica coisas assim

711.esporádicas e o conteúdo... ai é perdido.. fica muito perdido

712. PP: (02:36) o professor trabalha... trabalha e não resolve né...

713. P: (02:40) exatamente... uma coisa tem que tá ligada na outra... se não fica uma

714. coisa assim completamente sem...

715. PP: (02:45) você acha que tem muitos professores que não conseguem fazer isso?

716. Essa ligação?... Os professores novos? Conseguem?

717. P: (02:56) olha... o que a gente tem na escola...eles têm... eles têm

718.conseguido...com o PEB I sim... não sei...mas ali tem sim... eles se preocupam

719.muito sabe assim com fazer projeto... uma passa pra outra... tem bastante união

720.nessa parte eu vejo...

VÍDEO 0040

721. PP: (00:01) do que você sente falta?

722. P: (00:03) ó... nós temos sentido... EU tenho sentido muita falta de um momento

723. adequado pra gente tá junto...é...tipo assim... a gente estar replanejando... a gente

724. *estar voltando... se não a gente se perde.*
725. *PP: (00:16) a gente quem?*
726. *P: (00:18) eu e a professora da área no caso... ou do mesmo ano...porque nos*
727. *trabalhamos por ano...*
728. *PP: (00:22) então momentos assim com o professor*
729. *P: (00:24) trabalhamos por ano... então a gente não tempo pra isso... nós não*
730. *temos momento... por exemplo..o ano passado...no HTPC, o HTPC não... não tem*
731. *esse momento pra gente... olha vamos hoje conversar onde você está em língua*
732. *Portuguesa... você já deu tal coisa... tal coisa... a sua turma tá assim assim... nós*
733. *não temos esse momento... então... é ATPC agora né? então no ATPC o que que*
734. *acontece? traz muita coisa... uma leitura... um não sei que...papapa...e O*
735. *MOMENTO* *nosso a gente tá conversando não tem...não tem... nós colocamos isso*
736. *na avaliação...*
737. *PP: (01:03) e isso está fazendo falta né?*
738. *P: (01:05) muita falta... por exemplo... eu tô dando uma coisa... a Sonia esta dando*
739. *outra... ai chega ano que vem... um aluno sabe um conteúdo talvez e não tem o*
749. *outro...*
750. *PP: (01:15) isso é grave*
751. *P: (01:17) isso é grave, principalmente historia... geografia e ciências né...*
752. *português? Português é...*

ANEXO 3

Quadro: Normas de Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo de tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para : ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:::... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	--	...a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as [linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinham lá...

Indicações de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

Outras observações em relação à transcrição:

- Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.
- Números por extenso.
- Não se indica ponto de exclamação.
- Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.