

Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação

Rafaela Fetzner Drey¹

¹Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/CAPES-PROSUP

rafaeladrey@yahoo.com.br

Resumo. Este estudo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de dissertação de mestrado cujo objetivo principal consistiu em verificar como duas docentes de português em uma escola pública de Ensino Médio representam seu agir enquanto trabalham produção textual habitualmente e ao desenvolveram uma seqüência didática com seus alunos, a partir de uma auto-reflexão acerca de sua atuação através do momento de autoconfrontação (Clot, 2006). A base teórica é constituída por duas perspectivas distintas: o ISD (interacionismo sociodiscursivo); e os estudos da Clínica da Atividade. Os dados consistem nos comentários das próprias professoras sobre seu agir no momento de autoconfrontação. Apoiadas em determinados elementos lingüísticos, as análises buscaram, nestas falas, revelar como as pesquisadas concebem seu trabalho e de que forma o procedimento de autoconfrontação possibilita uma ressignificação de seu agir.

Palavras-chave: agir docente; trabalho representado; autoconfrontação; interacionismo sociodiscursivo.

Abstract. This study presents the partial results of a Master's degree dissertation whose main aim was verifying how two Portuguese teachers in a public High School represent their own practice in two different situations: while they work with writing production usually; and while they develop a didactic sequence with their students. These representations emerge from a self-reflection of their own practice through the self-confrontation moment (Clot, 2006). The theoretical basis is settled in two different perspectives: ISD (sociodiscursive interactionism); and The Activity Clinic studies. The data are the teachers' own comments about their teaching practices on the self-confrontation session. The analyses of this speeches were based on some linguistic elements which reveal how the participants of the study realize their own actions as teachers and how self-confrontation methodology provides their practice a new meaning.

Key words: teaching practice; represented work; self-confrontation; sociodiscursive interactionism.

1. Introdução

Durante o desenvolvimento da monografia de conclusão da graduação, veio-me a indagação de por que o trabalho com seqüências didáticas e gêneros textuais dificilmente chega às salas de aula da escola de nossos dias, mesmo tendo sido tão priorizado pela legislação brasileira, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. Entendi, então, que a resposta a esta questão envolveria dar voz ao docente de

Língua Portuguesa do Ensino Médio, em uma situação que lhe permitisse trabalhar com uma seqüência didática e lhe desse a oportunidade de confrontar sua prática habitual com esta nova possibilidade. Na verdade, a perspectiva de análise do “ensino como trabalho” (Machado, 2004), da profissão professor, começou a ser abordada muito recentemente, como em Clot e Faïta, 1999; Magalhães, 2004; Machado, 2004; Bronckart, 2006. Portanto, há poucos estudos disponíveis no Brasil sobre a realidade da atividade do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio na escola pública brasileira.

Pretendo analisar, neste trabalho, se a auto-reflexão do docente acerca de sua atuação através do momento de autoconfrontação (Clot, 2006) ao experimentar uma nova metodologia para a produção textual – organizada em seqüências didáticas a partir da perspectiva dos gêneros textuais delineada pelo interacionismo sociodiscursivo – podem oportunizar transformações no sentido que os docentes dão à sua própria prática na sala de aula de Língua Portuguesa.

Entendo que a reflexão sobre a própria prática, aliada à etapa de planejamento da seqüência didática, pode ajudar as professoras a buscarem subsídios específicos que sustentem o planejamento de novas atividades de produção textual que se constituam relevantes na sala de aula de língua materna.

2. As perspectivas teóricas: pensando sobre ensino e trabalho

Neste estudo, com o objetivo de pensar a ação docente como “profissão”, alio duas perspectivas teóricas principais: em primeiro, as idéias propostas pelo quadro interacionista sociodiscursivo quanto ao estudo do agir humano em situações de trabalho através da análise das práticas languageiras das trabalhadoras docentes participantes da pesquisa; em segundo, os estudos da linha da ergonomia da atividade, a partir das concepções da denominada Clínica da Atividade (Clot, 1999/2006), especificamente no tocante ao agir *educacional* como trabalho. Segundo Bronckart (2008b, p.10), as novas demandas sociais surgidas no século XX causaram a emergência de novas *disciplinas de intervenção*, a exemplo da Ergonomia, da Análise do Trabalho e das didáticas profissionais e escolares. Partindo dos estudos centrados na filosofia do agir, o campo das didáticas, após estudar exaustivamente os projetos de ensino, estendeu sua análise à área do trabalho dos professores. Nesse sentido, a análise do trabalho docente se estabelece como uma nova área de estudos transversais, que se preocupa com o estudo do agir em consonância com o estudo das práticas escolares.

2.1. O quadro teórico interacionista sóciodiscursivo

As idéias interacionistas sociodiscursivas surgiram na década de 80, a partir de um grupo estabelecido na Universidade de Genebra¹, que se baseou, principalmente, nos preceitos filosóficos de Vygotsky (1939/1993) – no campo do desenvolvimento; e de Saussure (1916/1997), Volochínov (1929/2006) e Bakhtin (1953/2003) – no campo da linguagem - para fundamentar sua teoria. Dessa forma, o interacionismo sociodiscursivo (ISD) é concebido, antes de tudo, como “um projeto” (Bronckart, 2007,

¹ Os trabalhos empíricos que deram origem ao ISD foram publicados em 1985, sob o título de “O funcionamento dos discursos” (Bronckart, J-P, Bain, D, Schneuwly, B, Davaus, C. e Pasquier, A. *Le fonctionnement des discours: un modele psychologique et une methode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestle, 1985).

p. 38), “uma corrente da ciência do humano” (Bronckart, 2006, p.10), que fundamenta as práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento humano.

As práticas de linguagem são entendidas como formas de ação a partir das condutas verbais. Desse modo, as práticas languageiras, através dos textos, se constituem os principais instrumentos do desenvolvimento humano. De acordo com Bronckart, principal epistemólogo das idéias do ISD, “o quadro interacionista social leva a analisar as condutas humanas como *ações significantes*, ou como *ações situadas*, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (1997/2003, p.13). Esta fundamentação foi desenvolvida a partir dos trabalhos sobre o interacionismo social de Vygotsky; da perspectiva do desenvolvimento cognitivo de Piaget; da tradição monista de Spinoza; e também das teorias sociofilosóficas da ação comunicativa de Habermas; da compreensão das ações humanas através das narrativas, proposta por Paul Ricouer; além da proposta de estudo do discurso como prática social, na perspectiva de Michel Foucault. A questão do discurso dentro do ISD, portanto, vem demonstrar que as práticas languageiras situadas através dos textos-discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano (Bronckart, 2006), tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. A linguagem, assim, só existe em *práticas (ou jogos de linguagem)*, que se encontram em permanente transformação e nas quais são elaborados os conhecimentos humanos.

O ISD (Bronckart e seguidores, 1997, 2004, 2006, 2007), portanto, não é apresentado de forma acabada, mas como um *projeto de desenvolvimento de uma teoria*, que pretende realizar parte do projeto do interacionismo social, desenvolvido, sobretudo, por Vygotsky, considerando a questão da linguagem como instrumento mediador das ações sociais, através das quais os indivíduos se constituem. Assim, o projeto interacionista sociodiscursivo avança no sentido de tentar reformular a abordagem pragmática vygotskyana de ação da linguagem.

Atualmente, o quadro epistemológico do ISD vem desenvolvendo estudos em duas frentes principais. A primeira, liderada pelo grupo LAF (*Langage, Action e Formation*) e coordenada por Jean-Paul Bronckart, se dedica a pesquisas referentes ao agir languageiro em situações de trabalho. A segunda corrente da linha interacionista sociodiscursiva é coordenada por Bernard Scheuwly e Joaquim Dolz, do grupo GRAFE (Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado), e se dedica a pesquisas no campo da didática das línguas. É nesta linha do ISD que se desenvolveram diversos estudos sobre a metodologia das seqüências didáticas organizadas em torno de um gênero textual no trabalho com textos na sala de aula de línguas (como em: Guimarães, 2004; Drey, (2006), Gerhardt (2006). Estes estudos preocupam-se com o trabalho didático real, realizando análises dos processos de ensino, desenvolvendo metodologias para o trabalho com línguas em sala de aula, aliando a base teórica e reorganizando-a através dos resultados apontados em seus diversos estudos empíricos.

É sob o construto teórico do ISD que se articula o estudo das seqüências didáticas (Scheuwly e Dolz, 2004), como uma possibilidade de aplicação pedagógica do conceito de gêneros de texto. O aporte dessa base teórica também abrange o estudo das práticas de linguagem dentro de diferentes esferas de comunicação, como as interações em sala de aula, a fala do docente e as produções textuais concebidas no âmbito escolar.

2.2. As dimensões constitutivas do trabalho docente

Para Bronckart (2006, p. 207), o professor é bem-sucedido em seu ofício quando domina a gestão de uma aula e de seu percurso, considerando as expectativas e os objetivos definidos previamente pela instituição escolar em função das características e reações dos alunos. A definição, de acordo com o mesmo autor, da *profissionalidade do professor*, não se concentra apenas no domínio que o mesmo apresenta sobre o programa e os conteúdos que devem ser ensinados, tampouco apenas sobre o conhecimento das reais capacidades e limitações cognitivas dos alunos; mas, principalmente “(...) na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), freqüentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe”, (Bronckart, 2006, p. 227).

A proposta do ISD (Bronckart, 2006) para análise do trabalho docente é fundamentada em quatro dimensões. A primeira compreende o *trabalho real*, que designa a(s) atividade(s) realizada(s) em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula, a aula em si. A segunda dimensão é fundamentada pelo *trabalho prescrito*, que subentende os documentos que dão instruções e fundamentam “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva” (p.208). Estes documentos podem ser elaborados por instituições (como é caso dos PCNs, no Brasil, organizados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura); empresas (como as diretrizes de escolas particulares que trabalham em redes); grupos de professores e coordenação educacional de instituições de ensino (responsáveis pelos PPPs – Plano Político-Pedagógico – ou pelo programa de conteúdos a serem trabalhados em cada série do ensino; ou, ainda, pelo professor, ao planejar suas atividades com os alunos – como é caso desta pesquisa. A terceira dimensão de análise do trabalho docente compreende o *trabalho representado* (ou *interpretado pelos actantes*), que permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do trabalhador - neste caso, o docente. É nesta dimensão que aflora a consciência discursiva dos actantes durante a situação específica de reflexão. A quarta e última dimensão de análise do agir docente considera o *trabalho interpretativo pelos observadores externos*, que compreende a análise da constituição da profissão docente por um pesquisador ou outro professor. No entanto, segundo Bronckart (op.cit.), esta dimensão constitutiva do agir ainda não foi suficientemente explorada em suas pesquisas em razão da amplitude e complexidade dos dados gerados nos textos que compõem o trabalho interpretativo.

2.3. A Clínica da Atividade

Conforme se deu o avanço dos estudos na área da Ergonomia da Atividade² de linha francesa, percebeu-se que a psicologia poderia oferecer contribuições significativas aos estudos da área do trabalho. m que a chamada psicologia ergonômica seja um

² A *Ergonomia* é o campo de estudos que visa adaptar o trabalho ao homem através da aplicação de um conjunto de conhecimentos científicos. A *Ergonomia da Atividade* se constitui como a abordagem científica que investiga a inter-relação entre os indivíduos e o contexto de produção de bens e serviços. Esta área das ciências do trabalho analisa as contradições presentes nesta inter-relação e, em consequência, que estratégias de mediação (individuais e/ou coletivas) são construídas pelos indivíduos na tentativa de responder às múltiplas exigências existentes nas situações de trabalho (Ferreira e Mendes, 2003).

“componente” da ergonomia. Desde então, diversos estudiosos têm se dedicado a pesquisar as relações entre trabalho, ergonomia e sociedade, o que permitiu o surgimento de diversas correntes teóricas. Uma dessas vertentes é a chamada *clínica da atividade*, dirigida pelo psicólogo e pesquisador francês Yves Clot, cujo principal objetivo é estudar e definir qual é a função psicológica do trabalho na vida humana, promovendo uma psicologia da ação através dos construtos psicológicos de Vygotsky e das perspectivas lingüísticas do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin. Para Clot (1999/2006, p.24), as teorias vygotskianas estão extremamente vinculadas aos estudos psicológicos realizados através da clínica da atividade, pois unem “na atividade, o pensamento, a linguagem e as emoções do sujeito”. Para Bronckart (2008b, p.100), ainda, abordagem da clínica da atividade ocupa-se em analisar a contribuição da atividade do trabalho para a construção permanente das pessoas, corroborando com o esquema de desenvolvimento de Vygotsky ao considerar as situações de trabalho como lugares coletivos que geram, de forma contínua, *zonas de desenvolvimento proximal*, onde podem ser desenvolvidas múltiplas formas de aprendizagem. O ponto de encontro entre as abordagens interacionista sociodiscursiva, representada por Bronckart, e a clínica da atividade, representada por Clot, se dá justamente na necessidade de um diálogo transversal entre várias disciplinas do humano na tentativa de se compreender melhor a complexidade do agir humano. Ambos os recortes teóricos se amparam na psicologia do desenvolvimento vygotskyana e na idéia de gêneros discursivos de Bakhtin (atribuída, por Bronckart, a Volochínov).

Em relação especificamente ao trabalho docente, objeto de estudo e análise desta pesquisa, a clínica da atividade contribui para que se estabeleça um panorama sobre as dificuldades que se interpõem na realidade atual da profissão do professor. Essa visão é proposta na tentativa de compreender e explicar os fatores determinantes da atividade do professor para que possam ser propostas medidas alternativas que auxiliem o trabalhador docente a desempenhar suas funções de forma eficiente e ergonomicamente eficaz.

2.3.1 A autoconfrontação na análise do agir docente

Outra contribuição de vital importância que retiramos da clínica da atividade se refere ao uso do procedimento de autoconfrontação (Clot e Faïta, 1999), como metodologia de coleta de dados propulsora de uma reflexão do trabalhador sobre sua atuação. Esta reflexão permitirá, posteriormente, a análise das dimensões constitutivas de sua atividade profissional; e, por consequência, a sugestão de práticas efetivas para a realização de seu trabalho. Na chamada *autoconfrontação simples*, o trabalhador (docente, neste contexto) é filmado atuando em seu trabalho (no caso, em sala de aula). Num segundo momento, posterior às filmagens, o pesquisador seleciona algumas destas imagens e as assiste junto ao trabalhador, com o objetivo de suscitar comentários sobre as ações de sua própria atividade. Este procedimento permite a ressignificação das dimensões do trabalho do professor, no sentido de que o real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito e que surja o trabalho representado, através da reflexão do docente sobre sua atuação.

Alguns conceitos desenvolvidos por Bakhtin (1953/2003) – como exotopia, alteridade e dialogismo – podem nortear uma reflexão teórica mais aprofundada sobre o uso das imagens no procedimento de autoconfrontação para geração de dados. O conceito de *exotopia*, desenvolvido por Bakhtin para explicação da personagem na

atividade estética literária, afirma que o sujeito só pode constituir-se através do olhar *externo*, do outro. “Ser” significa “ser para o outro”, e a compreensão que se tem de si mesmo é advinda da compreensão que o outro nos apresenta. É a palavra do outro sobre mim que desperta minha consciência, e minha palavra precisa da palavra do outro para significar. Esse movimento exotópico cria a dimensão de *alteridade*, dentro da qual, segundo Freitas (2003, p. 32) o pesquisador torna-se parte do evento pesquisado ao participar deste, mas, ao mesmo tempo mantém-se numa posição exotópica, ou seja, sua visão é “externa” com relação à atuação do outro, o que lhe permite o encontro com o outro. A alteridade, nesse sentido, se constitui através da linguagem, que permite, portanto, que possamos decifrar tanto a consciência de nós mesmos quanto a do outro, pois ela é criada a partir da construção da consciência de si através do outro.

Dentro de um evento de pesquisa, como o momento da autoconfrontação, o pesquisador é participante e também torna-se parte do evento, construindo uma relação exotópica que lhe permite atuar como o “olho externo” da situação. Bakhtin denomina o fenômeno da exotopia como *excedente de visão*. Para ele, o que excede a *nossa* visão é o que não podemos enxergar sobre nós mesmos, somente uma outra pessoa pode fazê-lo e, através das palavras do outro, podemos imaginar como somos. A partir do estabelecimento da alteridade nas relações exotópicas entre mim e o outro, se fundamenta a relação dialógica, caracterizada por uma relação de sentidos.

Conforme Clot (2004), o sujeito, ao se “auto-observar” ou ao “autoconfrontar-se” com sua prática, cria um *diálogo interno*, onde esse mesmo sujeito é afetado e, conseqüentemente, modificado. Com base nos pressupostos de Bakhtin (1953/2003) – que aponta que a compreensão de um novo contexto leva à *recriação* do objeto compreendido, e essa recriação, por sua vez, altera o sentido do objeto - Clot (1999/2006) afirma que o procedimento de autoconfrontação é concebido como uma relação dialógica.

Nesse sentido, a autoconfrontação se estabelece como um processo de construção de sentidos – dialógico, portanto – através do uso da imagem para a confrontação e ressignificação do *eu* através do *outro* – o que se explica através da exotopia e da alteridade. Assim, o uso das imagens em vídeo dentro do momento de autoconfrontação se caracterizaria não somente como instrumento de coleta de dados, mas principalmente pela possibilidade de construção de conhecimento sobre as representações e as práticas sociais das docentes.

A experiência de ver e de “ver-se” no vídeo torna-se também tema de investigação, pois a questão do uso de imagens como procedimento de pesquisa gera a sensação de *estranhamento* quando o pesquisado observa sua imagem na tela. Souza (2003, p.85) afirma que o pesquisado sente-se diante de um *eu* que é, ao mesmo tempo, um *outro*; e isto gera uma tomada de consciência da dimensão alteritária do sujeito consigo mesmo.

3. A proposta metodológica de trabalho

O corpus de análise desta pesquisa é constituído pelas representações que duas docentes de língua materna de uma escola pública de Ensino Médio na região serrana do Rio Grande do Sul fazem sobre seu próprio agir, assistindo suas próprias aulas no momento de autoconfrontação, comparando dois momentos de seu trabalho real: enquanto

trabalham produção textual habitualmente e no desenvolvimento de uma seqüência didática com seus alunos.

Esta pesquisa conta com um amplo corpus de dados empíricos, gerados em diversos momentos da realização da pesquisa. Corroborando com Mason (1996, p.35), optei pela denominação *geração de dados*, em oposição à *coleta de dados*, pois acredito que o pesquisador e sua interpretação já estão incluídos no contexto da pesquisa no momento das observações e das escolhas por ele feitas. O pesquisador, no momento de geração dos dados, não se afirma como um “coletor” neutro de informações sobre o mundo social, pois também faz escolhas, por maiores que sejam seus esforços na manutenção máxima possível da neutralidade durante esse procedimento.

Estes dados foram gerados, portanto, da seguinte forma: num primeiro momento, as docentes prepararam e aplicaram uma aula de produção textual da maneira como habitualmente realizam. Esta aula foi filmada pela pesquisadora para que, posteriormente, pudesse guiar uma reflexão das docentes sobre suas práticas pedagógicas. Num segundo momento, ocorreram reuniões entre a pesquisadora e as docentes para discussão dos princípios organizadores do interacionismo sociodiscursivo – ISD, da conceituação de uma seqüência didática e de gênero textual. Em seguida, de forma co-construída, docentes e pesquisadora planejaram uma seqüência didática em torno do gênero diário pessoal autobiográfico, escolhido a pedido dos alunos. Esta seqüência se constitui no trabalho prescrito (cf. Bronckart, 2006) ou *planejado* das docentes.

Após o planejamento coletivo da seqüência didática, as docentes realizaram as atividades planejadas, cada uma com sua turma de alunos. Dentre as cinco oficinas realizadas, foram filmadas três (a segunda, a terceira e a quinta oficina) em cada turma, registrando o agir das docentes. Contabilizando as filmagens das docentes em seu trabalho anterior à seqüência didática e durante a realização da seqüência, o *corpus* de imagens desta pesquisa totaliza dez horas de filmagens, sendo cinco horas de filmagem na sala de aula de C., e cinco horas de filmagem nas aulas de M.

O último momento da geração de dados consistiu na realização do processo de autoconfrontação. Neste estudo, optei pela realização somente do procedimento de *autoconfrontação simples*, dadas as dimensões desta pesquisa. Ambas as sessões de autoconfrontação foram precedidas pela análise contrastiva dos textos de cada aluno, quando a pesquisadora e a respectiva professora puderam ler o texto de cada aluno produzido na aula de produção textual habitual, e os textos inicial e final produzidos durante a seqüência didática. A sessão de autoconfrontação da professora C. foi realizada em sua residência, enquanto a sessão da professora M. foi realizada na escola. Os comentários efetuados durante a autoconfrontação foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos para a realização das análises. Estas transcrições constituem os textos das docentes, a principal fonte de análise desta pesquisa. Todos os vídeos foram exibidos durante o momento de autoconfrontação, tanto aqueles que mostravam o trabalho habitual das docentes com produção de texto, quanto aqueles filmados durante a realização da seqüência didática.

3.1. A metodologia de análise dos dados: como analisar o agir docente?

Tendo em vista a extensão das interações ocorridas nas duas situações de autoconfrontação, foi escolhido apenas um dos temas tratados na sessão para análise. O

tema escolhido foi *minha atuação na seqüência didática*. A escolha do tópico se deu após análise da integralidade da sessão de autoconfrontação, porque, a partir desse tema, as pesquisadas fizeram uma retomada de suas próprias concepções de prática docente.

Para concretização desta análise de caráter interpretativo, foram utilizados três procedimentos que operacionalizam a interpretação dos comentários das docentes, numa tentativa de explicitar as complexas ligações entre cada uma das dimensões do trabalho docente: a dimensão prescrita, o trabalho real e a representação deste.

O primeiro procedimento de análise visou identificar os espaços entre as dimensões do trabalho real e do trabalho prescrito/planejado. Verifiquei, na dimensão do *trabalho representado* – ou seja, nos comentários das docentes sobre sua atuação como profissionais – se existem excertos de fala que apontam um distanciamento e/ ou proximidade entre o planejamento da ação e sua realização.

No segundo procedimento de análise, foram analisados elementos lingüísticos conforme a denominação de arquitetura textual. Os estudos de Bronckart (1997/2003), dentro do quadro teórico do ISD, permitem analisar o texto como uma unidade de comunicação. Os textos são analisados considerando seu contexto de produção e também sua arquitetura interna, estruturada em três níveis ou camadas, sendo que cada camada comporta configurações de unidades lingüísticas distintas e indispensáveis na manutenção da coerência e da coesão textual.

Neste estudo, de caráter interpretativo, não foram considerados todos os elementos pertencentes a cada uma das camadas, mas apenas aqueles que se configuram como relevantes no sentido de que são reveladores da representação que as professoras pesquisadas possuem sobre o próprio agir. Assim, com relação ao primeiro nível do arquétipo textual, que compreende a *infra-estrutura geral do texto*, foram verificados os tipos de discurso utilizados pelas pesquisadas, e também o conteúdo temático presente nas interações.

Dentro da segunda camada da arquitetura textual, responsável pelos *mecanismos de textualização*, foram verificadas, nos textos, as cadeias anafóricas que permitiam o reconhecimento dos actantes centrais das ações representadas e a relação dos tipos discursivos presentes no interior destas séries coesivas nominais, para verificar o grau de relação individual ou coletiva que as pesquisadas assumem em relação à sua atuação docente. Este grau de responsabilidade enunciativa também pôde ser verificado através da identificação das vozes trazidas para o texto, que, por sua vez, fazem parte da terceira camada da arquitetura do texto, que compreende os chamados *mecanismos de enunciação*. Bronckart (2006) também se refere a estes mecanismos como de *tomada de responsabilidade enunciativa*, pois são estas vozes, explícitas ou pressupostas – que neste contexto podem representar, na mesma pessoa, a professora, a mulher, a pesquisada, a aprendiz – que revelam o grau de adesão do enunciador ao que está sendo dito por elas. Do mesmo modo, a análise dos mecanismos enunciativos, através das vozes e também de modalizações, pode ser muito reveladora da posição enunciativa que as docentes tomam para si e de como se constituem como professoras.

O terceiro procedimento de análise consistiu na busca de elementos reguladores dos planos de ação constitutivos do agir-referente, que se desenvolve em seqüência temporal, através de cursos, chamados *planos* por Bronckart (2006). Cada plano – motivacional, intencional e de recursos – é constituído por elementos que constituem a *atividade*, representando o coletivo; e também a *ação*, representada por elementos que

se referem a uma pessoa singular. Bueno (2007) sugere um quarto plano: o agente, que também será considerado nesta análise. Na representação que as docentes fazem de seu trabalho, através de seus comentários na sessão de autoconfrontação simples, busquei a presença ou ausência destes elementos, interpretando-os no sentido de compreender como influenciam no sentido que as docentes dão ao próprio trabalho e, conseqüentemente, na representação que fazem de si mesmas como trabalhadoras da educação.

4. Os resultados

No primeiro momento de análise dos dados, foi realizado um exame baseado no que Bronckart (2008b, p.163) chama *dinâmica geral da entrevista*, aproveitada aqui para análise da *sessão de autoconfrontação*. Procurou-se verificar a distribuição dos turnos de fala e do desenvolvimento do conteúdo temático, de modo a esclarecer, resumidamente, como se deram as sessões de autoconfrontação.

Em seguida, foi realizada a análise de determinados elementos lingüísticos dos segmentos relativos ao objeto do trabalho.

4.1. A análise dos segmentos das professoras C. e M.

Nos segmentos de fala da professora C., 18 foram selecionados para análise, sendo que a quantidade de tópicos introduzidos pela pesquisadora nos segmentos analisados – 12 – é igual ao dobro do número de tópicos introduzidos pela professora pesquisada – apenas 6. Isso implica que a pesquisadora, em 12 momentos, tomou a responsabilidade de iniciar as discussões referentes ao trabalho realizado pela professora. Outro dado interessante aponta que, dentre os 6 tópicos introduzidos pela docente, apenas 2 tratavam de aspectos que conduziam uma reflexão e análise de seu trabalho como professora. Já o número de segmentos selecionados para análise a partir das transcrições da sessão de autoconfrontação da professora M. é menor (13) em comparação ao número de segmentos selecionados para análise nas interações da outra docente pesquisada, C. (18). No entanto, os segmentos selecionados nas interações de M. são mais longos, compostos por uma média numérica de linhas mais extensa em relação aos segmentos da professora C. Este dado parece indicar que as discussões acerca do trabalho de M. durante a seqüência didática foram bastante frutíferas no sentido de possibilitarem uma reflexão aprofundada, por parte da pesquisada, sobre seu agir.

Complementando a questão dos segmentos selecionados de M., em relação à responsabilidade na introdução dos tópicos, nota-se que o distanciamento entre o número de segmentos introduzidos pela professora (5) é mínimo se comparado ao número de segmentos introduzidos pela pesquisadora (8). É importante ressaltar, ainda, que a docente introduz tópicos referentes a três temas diferentes, todos importantes na construção das representações de seu agir.

Quantitativamente, os números relativos ao tipo discursivo e às modalizações empregadas por M. são semelhantes aos de C.. Em relação ao tipo discursivo presente nos segmentos destacados nos textos de ambas as professoras, observa-se que o discurso interativo é predominante e perpassa toda a sessão, por dois motivos principais. Primeiramente, porque a interação é uma marca evidente do gênero entrevista – que seria o gênero que mais se assemelha à sessão de autoconfrontação. Em segundo, porque se verifica uma implicação conjunta em relação ao ato de produção e ao mundo discursivo do expor, contendo marcas de implicação – como pronomes e verbos na

primeira pessoa – e de conjunção – verbos conjugados no presente e no futuro do presente do indicativo. Justamente por isso, o discurso interativo é o tipo discursivo através do qual as professoras comentam sua opinião pessoal sobre as aulas, além de suas concepções sobre os acontecimentos mostrados no vídeo e sobre sua prática docente em geral. Também foram observadas diversas inserções de segmentos discursivos do tipo *relato interativo*, que se caracteriza como um tipo discursivo pertencente ao mundo do narrar e cujas informações estão implicadas à situação de produção do segmento. Devido a isso, este tipo de discurso geralmente se constitui através do uso de formas verbais e pronomes de primeira pessoa, tempos verbais do pretérito e do futuro do pretérito e marcas não-dêiticas de tempo/espaço. O relato interativo se apresenta nos segmentos de C. e M. quando as docentes narram algum fato que ocorreu durante as filmagens, sem vínculo com o momento presente, tempo no qual realiza os comentários da sessão de autoconfrontação.

Ambas as professoras pesquisadas apresentam um alto número de modalizações de função apreciativa, pois estes elementos emergem 52 vezes nas interações de C. e 43 vezes nas de M., o que parece revelar a avaliação das próprias docentes sobre a situação de seu trabalho com os alunos no momento da seqüência didática, em referência a sua prática e a seus conceitos de linguagem, ensino de língua e prática escolar.

As grandes diferenças entre as representações do agir das duas docentes se encontram na análise das vozes enunciativas e dos elementos constitutivos do agir-referente. Nas interações de C., percebe-se uma elevada ocorrência do pronome *eu* (primeira pessoa do singular), revelando o grau de envolvimento da professora nas atividades docentes, o que implica, em seqüência, que ela toma para si a responsabilidade por sua prática. A professora M. também se ampara no pronome de primeira pessoa do singular *eu*, porém, é recorrente em suas interações o uso do pronome de segunda pessoa do singular *tu* (encontrado 20 vezes nos segmentos analisados) com sentido genérico e a expressão *a gente*, ambas em referência a toda classe de professores. A escolha de M. pelo uso do *tu* pode delinear uma tentativa de amparar-se no coletivo da classe docente, especialmente nos momentos em que são tratados temas como as obrigações ou funções dos professores. Isso implica, portanto, que a pesquisada inclui-se num coletivo de trabalho, porém, ao mesmo tempo, sente-se insegura para assumir, individualmente, as obrigações e responsabilidades do agir como professora.

A autoria de C. em relação às suas ações durante o trabalho com seqüência didática é inegável, explicitada, ainda, nos *elementos constitutivos do agir*, que revelam de que forma o agir-referente pode se constituir como um trabalho. Estes elementos estão organizados em planos, sendo que cada plano é constituído por dois elementos: o primeiro, de origem coletiva e pertencente à ordem das representações sociais; e o segundo, referente a um indivíduo no singular. Nos segmentos analisados de C., a presença de elementos da esfera singular é bastante marcante (24 ocorrências) em contraponto à presença de elementos da esfera coletiva (6 ocorrências), o que parece indicar, juntamente à explicitação da voz da professora através do pronome de primeira pessoa *eu*, que seu agir docente se constitui fortemente na esfera individual. Enquanto isso, a necessidade da professora M. de assegurar-se na dimensão coletiva, mesmo que ela assumira seu agir através de sua voz individual – utilizando o *eu* e as modalizações apreciativas – também parece emergir nos *elementos constitutivos do agir*, pois em seus segmentos, a presença de elementos do agir pertencentes à esfera singular é maior,

totalizando 15 ocorrências. Já na esfera coletiva, foram totalizadas 13 ocorrências nos segmentos de M., o que se constitui como uma diferença bastante pequena, de apenas dois elementos, o que pode explicar a necessidade da professora de buscar amparo no coletivo de trabalho da classe de professores, apontando que apesar de fazer uso de sua própria voz em primeira pessoa e de demonstrar autonomia suficiente para introduzir, na sessão de autoconfrontação, tópicos de discussão a respeito da própria prática, a professora também necessita apoiar-se em elementos representantes do coletivo da classe docente.

Nesse sentido, de acordo com o quarto plano dos elementos constitutivos do agir - denominado por Bueno (2007, p.67) **plano do actante** – o número de ocorrências de elementos da esfera singular nas interações de C. faz com que a professora se posicione como **atora** de sua prática docente, representando um ser individual que constitui seu agir-referente através dos elementos pertencentes aos três primeiros planos: intenções, motivos e capacidades, sem necessitar do amparo coletivo. Já nos segmentos de M., o levantamento de ocorrências de cada elemento aponta que a pesquisada, em certas ocasiões, se posiciona como **atora** de seu agir, agindo individualmente e assumindo as responsabilidades e a realização das tarefas de trabalho que lhe cabem. Contudo, em outros momentos, M. parece necessitar da segurança oferecida pelo amparo do coletivo quando retrata alguns aspectos da prática docente, se constituindo, assim, como **agente** de seu agir.

5. Alguns apontamentos, muitos caminhos

O ato de “confrontar-se” com a própria imagem nem sempre gera a mesma reação em cada trabalhador. A sensação de estranhamento do pesquisado, desencadeada pela mediação da própria imagem através de um instrumento técnico, é paradoxal, no sentido de que o trabalhador, ao mesmo tempo, lida com algo que lhe é familiar (a imagem de si mesmo), porém sob outro ângulo, “de fora”.

Ao demonstrar sua preocupação com a própria prática enquanto assiste às imagens de sua aula, a docente M. parece perceber-se nas imagens como profissional docente. A análise de seus segmentos de interação, demonstrada na seção anterior, nos mostra não somente o amparo da docente no âmbito do coletivo de trabalho de todos os professores, mas também que ela se reconhece como parte deste coletivo, incluindo-se nele e demonstrando ser uma professora engajada com sua profissão.

Já a professora C., se considerarmos principalmente o conteúdo temático dos segmentos introduzidos por ela e que remetem a algum tema referente à sua imagem, ou ao que os alunos estão fazendo, ou, ainda, à organização da sala, parece representar-se antes como *pessoa*, como *mulher*, ao invés de reconhecer-se como professora no vídeo. O fato de que C. raras vezes introduz segmentos nos quais realiza apontamentos sobre seu *agir*, enquanto o faz em relação a diversos tópicos referentes à sua aparência física de acordo com as imagens exibidas, reforça essa possibilidade. No entanto, não podemos esquecer que, na análise dos elementos lingüísticos de suas interações, sua voz em primeira pessoa do singular emerge em diversos momentos. Além disso, em relação aos elementos constitutivos do agir docente, C. se ampara muito nos elementos do plano singular – presentes 24 vezes em suas interações, contra seis ocorrências de elementos do plano coletivo – para representar seu agir, o que também pode contribuir para que a

docente se reconheça como professora de forma individual, apenas não explicitando tanto engajamento com a classe docente quanto sua colega M.

Estes apontamentos nos conduzem, ainda, a outras reflexões a respeito do *trabalho planejado*. Ambas as participantes da pesquisa contribuíram no planejamento da seqüência didática, através do qual desenvolveram atividades com seus alunos que foram filmadas para geração dos dados na sessão de autoconfrontação. No entanto, como se observou nos segmentos de cada professora, a seqüência didática planejada foi *realizada* por cada docente de forma diferente – mesmo que o planejamento tenha se dado de forma conjunta. Isso nos leva a refletir acerca do espaço existente entre o *planejamento e a realização*, pois cada professor traz consigo experiências, vivências e pontos de vista diferentes, o que implica, por consequência, que o mesmo planejamento, quando aplicado por professores diferentes, será entendido e concretizado também de formas distintas. Além disso, o fato de as pesquisadas refletirem sobre sua prática com produção textual no momento anterior ao da realização da seqüência didática e de expressarem as vantagens e os pontos positivos do trabalho com a seqüência não é um indicador, tampouco uma garantia, de que esta reflexão ocasione mudanças no agir docente de cada uma. O reconhecimento de certas características e de aspectos no agir de cada professora que possam ser aperfeiçoados não leva, necessariamente, ao aperfeiçoamento prático. É preciso, antes disso, que após o “confronto” consigo mesmas e com determinados pontos de seu agir, as professoras tenham um tempo para assimilação das novas imagens sobre si e sobre sua prática para que a transformação comece a tomar forma e se delineie junto ao agir.

Assim, a partir das análises que realizei, trago alguns apontamentos. Um deles se refere à possibilidade de uso do procedimento de autoconfrontação como aporte de auxílio na formação continuada de professores aliada ao oferecimento, especialmente no âmbito do ensino público, não apenas de palestras e cursos com grandes teóricos e acadêmicos da área educacional, mas da implantação de uma política de assessoria que disponibilizasse aos professores o contato com teorias e também com práticas novas. A autoconfrontação, portanto, seria um instrumento facilitador do processo de assimilação, pelo próprio docente, de seu agir, no sentido de possibilitar que ele reconheça suas práticas, elevando sua auto-estima ao verificar os pontos positivos em seu trabalho com os alunos, e também oportunizando que ele veja, sob o ângulo do olhar externo, os pontos que podem ser aperfeiçoados, abrindo caminho para um novo agir docente e para uma nova perspectiva de ensinar.

6. Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. IN: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1992/2003, p. 275-326.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J.P. *Le langage au cœur du fonctionnement humain: un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotsky et Saussure*. Génève: 2008a. Texto cedido pelo autor (mimeo).

_____. *O Agir nos Discursos*. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola*. São Paulo: EDUC, 1997/1999/2003.

BRONCKART, J.P. *et alli*. Agir et discours em situation de travail. *Les Cahiers de La Section des Sciences de L'Education*. **103**. Université de Geneve, Juin 2004.

_____ & MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. IN: MACHADO, A.R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese de doutorado. PUCSP, São Paulo, 2007. 205 p.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.[Edição original em francês: 1999]

_____. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. IN : FILLIETAZ, L. & BRONCKART, J.P.(Org.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters, 2005.

_____. Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das políticas educativas. *Curso ministrado na PUCSP, no LAEL, em setembro de 2004*. (mimeo).

_____. e FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 6, 7-43, 1999.

DREY, R.F. “*Eu nunca me vi, assim, de fora:*” representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. Dissertação de Mestrado. UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

_____. *O trabalho com gênero de texto no Ensino Médio: seqüência didática ou livro didático?* Trabalho de conclusão de curso. UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

FREITAS, M.T. A perspectiva sócio-histórica : uma visão humana da construção do conhecimento. IN : FREITAS, M.T. ; SOUZA, S.J. ; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo : Cortez, 2003. p. 26-38.

GERHARTD, M. *A construção da escrita no Ensino Fundamental: a importância do trabalho com gêneros textuais*. Trabalho de Conclusão de Curso. UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. O desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. *Calidoscópio*, 2 (2):67-72, jul-dez 2004.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Para (re) pensar o ensino de gêneros. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 2, n. 01, p.17-28, jan./jun 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico – linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1997. [Edição original em francês: 1916]

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, S.J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. IN: FREITAS, M.T. ; SOUZA, S.J. ; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo : Cortez, 2003. p. 77-94.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1929/2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1939/1993. 135p.