

A autoconfrontação e o gênero da atividade aula

The self-confrontation and the activity gender class

Maria Ieda Almeida Muniz¹
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: Este estudo investiga a linguagem em situação de trabalho, propondo a observar o gênero aula com as ações que o regem, colocando o aprendiz de professor como o elo entre alunos e saberes. Por meio desta pesquisa, o aprendiz de professor e os pesquisadores poderão refletir quanto aos procedimentos adotados na atividade de trabalho. Com base nisso, buscaremos responder ao seguinte questionamento: como se caracteriza o gênero da atividade do aprendiz de professor? Para isso, será caracterizado o gênero aula valendo-nos de reflexões sobre gêneros do discurso e gênero da atividade. A partir do dispositivo teórico-metodológico de Bakhtin (1997), da ergologia com Schwartz (1997), da Psicologia do trabalho com Clot (2007) e de reflexões dos estudos sobre o trabalho e linguagem com Souza-e-Silva (2004), entre outros, analisaremos enunciados produzidos em trechos de aula e de discursos produzidos na autoconfrontação simples. Chegamos à conclusão de que o aprendiz de professor é dotado de qualidades e curiosidades que possibilitam um espaço reflexivo diferente daquele construído em relação aos profissionais que exercem essa profissão há muito tempo. Essas ações podem ser mais bem entendidas considerando que há no aprendiz a necessidade de aprender a ensinar e a de ensinar a aprender.

Palavras-chave: Gênero da atividade; Autoconfrontação; Ensino/aprendizagem.

Abstract: This study investigates the language in a work situation, proposing to observe the gender class with the actions that govern it, putting the teacher's learner as the link between students and knowledge. Through this research, the teacher's learner and the researchers can reflect on the procedures adopted in the work activity. Based on this, we will seek to answer the following question: how does the genre of teacher's learner activity is characterized? For this, the class genre will be characterized by relying on reflections about speech genres and activity gender. From the theoretical and methodological device of Bakhtin (1997), the ergology with Schwartz (1997), the Work Psychology with Clot (2007) and the reflections of studies on labor and language with Souza-e-Silva (2004), among others, we will analyze statements produced in class excerpts and speeches produced in simple self-confrontation. This fact becomes more evident if we consider that the class must be built through interactive spaces. We conclude that the teacher's learner is endowed with qualities and curiosities that make possible a reflective space, different from that one built towards professionals who exercise this profession for a long time. These actions can be better understood considering that there is, in the learner, the need to learn to teach and teach to learn.

Keywords: Genre of activity; Self-confrontation; Teaching/learning.

¹ Professora Adjunta em Linguística Aplicada em Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras, Campus Pato Branco, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: mariaiedaalmeidamuniz@gmail.com.

Considerações iniciais

Este trabalho, alicerçado na Linguística Aplicada, na Ergologia e na Psicologia do trabalho, busca evidenciar a linguagem em situação de trabalho tendo como objeto de estudo o gênero aula. Com base em Bakhtin (1997) e Schwartz (1997), tentamos mostrar a atividade real, conceito da ergologia, que envolve o Aprendiz de Professor (AP) no estágio supervisionado. A ergologia será entendida aqui como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que põe intimamente em relação a compreensão do trabalho e sua transformação. Objetivamos analisar os efeitos de sentido que identificam o gênero da atividade no contexto escolar. Ademais, por meio de uma análise enunciativo-discursiva, buscamos identificar quais são as vozes que circulam em sala de aula e nas autoconfrontações, refletindo sobre os efeitos de sentido que elas produzem no ensino. Com base nisso, buscaremos responder ao seguinte questionamento: como se caracteriza o gênero da atividade do aprendiz de professor?

Além do gênero do discurso, segundo Bakhtin (1997), ancoramo-nos nos estudos sobre gênero da atividade discutidos por Clot (2007) que, segundo ele, “trata de regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como aos objetos” (CLOT, 2007, p. 50).

Com a proposição deste estudo, esperamos poder contribuir para reflexões no tocante aos procedimentos, às posturas e à análise do trabalho do AP, pois, com esta pesquisa, ele terá a oportunidade de observar e de refletir sobre suas atitudes como futuro profissional da educação, o que poderá auxiliar no desenvolvimento de suas atividades educacionais.

Fundamentação teórica

Ancoramo-nos na ergologia, com os estudos de Schwartz (1997), na Psicologia do trabalho, com os estudos de Clot (2002; 2007), lançando mão do método da autoconfrontação simples, entrecortado com o dispositivo teórico dialógico de Bakhtin

(1997), bem como em reflexões acerca dos estudos de trabalho e linguagem com Souza-e-Silva (2002; 2004) e Harrison e Souza-e-Silva (2009), entre outros.

O gênero do discurso será analisado a partir dos enunciados que circulam no contexto escolar. De acordo com Bakhtin (1997), “a palavra expressa o juízo de valor de um homem individual [...] e apresenta-se como um aglomerado de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 314). Nessa perspectiva, todas as vozes que surgem durante as aulas foram observadas com base na teoria *bakhtiniana* e nos teóricos acima citados, analisando suas possíveis contribuições para o ensino/aprendizagem.

De acordo com Bakhtin (1997): “qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Desse modo, podemos pressupor que a linguagem utilizada pelo AP, em sala de aula, é moldada de acordo com o contexto estabelecido no trabalho, já que, por meio de uma prática discursiva, ele mantém um diálogo com os alunos, cujo diálogo é responsável por ligar as informações de que ambos necessitam.

Acreditamos que, de um lado, por trás da prática discursiva constituída pelo AP, há a presença de uma série de documentos elaborados por uma terceira pessoa, os quais denominamos como prescritos². Por outro lado, há de se observar também outras formações discursivas constituindo a voz do AP, pois nossa fala e nossos enunciados, segundo Bakhtin (1997), estão rodeados de “palavras dos outros”, caracterizando-se por meio da alteridade ou assimilação ou, ainda, pelas variações acarretadas por ela (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Para Bakhtin (1997), “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 285). Assim, partimos do pressuposto de que o aprendiz de professor (AP), ao entrar em uma sala de aula para exercer sua futura

² O trabalho prescrito é tudo o que é definido antecipadamente pela organização e fornecido ao trabalhador para que este defina, organize, realize e regule seu trabalho. O trabalho real é o trabalho tal como ele se realiza concretamente. Entre o trabalho prescrito e o trabalho real inscrevem-se múltiplas variabilidades relativas ao processo de trabalho (meios, matéria e atividade) que não podem ser previamente antecipados. É no espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado que se inscreve a atividade humana em meios profissionais (CUNHA, 2012, p. 24).

profissão, leva consigo uma série de instruções e questionamentos que até então estão ancoradas no que anteriormente denominamos prescritos. Entretanto, não sabemos ao certo até que ponto esses procedimentos (predeterminados nos prescritos) são eficazes, uma vez que o que faz a diferença na sala de aula são os enunciados proferidos não só pelo AP, mas também pelos alunos. Segundo Schwartz (2010a),

(...) a distância entre o prescrito e o realizado é universal, que existe portanto, no trabalho, outras razões que entram em jogo além das razões dos organizadores, isso quer dizer que a pessoa faz escolhas! Ela faz as escolhas, conscientes ou inconscientes, como eu dizia agora, mas ela faz escolhas. E se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam estas escolhas. Não se pode escapar disso. E então, existem debates – o que eu chamo de “debates de normas” – que geralmente não são vistos. E procederemos mal não os vendo, porque isso é fundamental no trabalho. Há debates de normas no interior da menor atividade de trabalho, a mais ínfima (SCHWARTZ, 2010a, p. 45).

Desta forma, diante desse “debate de normas” o AP fará escolhas que estão carregadas de valores que ele traz consigo. Estes valores irão aparecer em sua atividade de trabalho não seguindo na íntegra o que aparece nos prescritos, uma vez que estes serão sempre reformulados pelas renormalizações, ou seja, as normas antecedentes não aparecerão na atividade de trabalho conforme foram prescritas, pois sempre passará pelos valores e historicidade do AP.

Com efeito agir nos obriga a escolher, uma vez que é impossível passar aos atos mantendo duas formas de agir. É necessário seguir uma maneira de fazer e vem daí o posicionamento singular de agir. Cada um tende a renormalizar, a fazer a sua norma que antecipa e ajusta seu agir a fim de se manter na origem do uso de si.

Para compreendermos melhor a atividade de trabalho do AP, devemos lembrar que ao enunciar em sala de aula, o AP coloca em prática, o que Bakhtin (1997) chama de gênero do discurso, ou seja, a utilização da língua com seus tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Ao analisar a sala de aula e o AP como responsável pelas atividades desenvolvidas em tal ambiente, propomo-nos a fazer uma abordagem da atividade em

seu real contexto, em que a análise da atividade é um recurso para sustentar uma experiência de modificação do trabalho por aqueles que o fazem.

Ao se dirigir a uma sala de aula com o propósito de exercer sua função de educador, o AP utiliza-se de diferentes metodologias para que consiga atingir seu objetivo na aula proposta. São várias as características que constituem a ação de ensinar: as falas utilizadas, os gestos, a interferência tecnológica, a postura de educador e suas atitudes, as quais figuram como partes constituintes do gênero da atividade. Essa afirmativa torna-se mais clara se adotamos o pensamento a respeito de gênero da atividade: “trata-se de uma forma de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que dá sua característica à atividade em questão: maneiras de lidar, de se dirigir, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente seus objetos” (CLOT *et al.*, 2002, p.18).

Vale ressaltar que o contexto escolar engloba as ações estabelecidas no momento da aula e todo um conjunto de regras que antecedem a ação de ensinar. Dessa maneira, o gênero da atividade encontra-se como “o corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro” (CLOT, 2007, p. 41). A esse conjunto de regras que antecedem a ação de ensinar, denominamos prescritos. Para Clot (2007, p.41): [...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças [...], sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta.

Por essa via, percebemos, mais uma vez, que a atividade do AP está alicerçada nas normas e diretrizes estabelecidas pelos prescritos e pelas renormalizações, estabelecendo um diálogo entre ambos, figurando com um dos itens que determinam o gênero da atividade vivenciado e desenvolvido por ele em sala de aula.

Procedimentos metodológicos: método da autoconfrontação simples

Para a coleta de dados, ancoramo-nos, seguindo de perto Clot *et al* (2002), no dispositivo autoconfrontativo como um recurso metodológico por meio do qual o

pesquisador instiga o trabalhador a discorrer sobre o seu trabalho, mais especificamente, no método da autoconfrontação simples.

Esse método foi apresentado por Faïta, objetivando expressar nas palavras aquilo que fazia parte do campo da ação no desempenho da atividade no trabalho (HARRISON e SOUZA-e-SILVA, 2009, p. 126). Posteriormente, esse método ganhou um novo matiz, pois, na Clínica da Atividade, em Paris, um grupo de pesquisa, coordenado por Clot (psicólogo do trabalho), deu ênfase aos trabalhos que utilizam a autoconfrontação, o que constitui um dos principais recursos mediadores entre homem e o trabalho, cuja atividade real se preocupa com o bem-estar do trabalhador e sua atividade laboral.

Como houve observação e gravação em vídeo do recorte de trabalho em situação, para realização desse método, contamos com o auxílio de acadêmicos dos sétimo e oitavo períodos do curso de Licenciatura em Letras que se dispuseram a serem filmados e entrevistados.

Com o consentimento do AP, as aulas foram gravadas e, posteriormente, passaram pelas seções de autoconfrontação simples autoconfrontação cruzada para, na sequência, serem transcritas, conforme as regras do projeto denominado Norma Urbana Culta (NURC). Há de se destacar que os recortes do trabalho gravados são os mais relevantes instrumentos norteadores desse método, uma vez que, por meio deles, analisam-se os feitos do protagonista em seu espaço de trabalho.

Na autoconfrontação simples, há apenas a presença do pesquisador com o protagonista do trabalho em confronto com suas imagens. Há de se levar em consideração que este é um recurso que nos conduz a procurar refletir sobre a atividade real.

Nesse viés, esse método possui grande relevância para nossas reflexões, permitindo-nos analisar os possíveis enunciados que foram omitidos; o “difícil de dizer”, já que, consoante Clot *et al.* (2002), na atividade de trabalho diário, há aqueles que vivem um “paradoxo freqüente – aquilo que fazemos para não fazer aquilo que deve ser feito” (CLOT *et al.*, 2002, p. 17) e o que foi dito pelo AP no ato da filmagem, uma vez que, na representação do coletivo existente no AP, esse dialogismo se concretiza.

Por essa via, é no real do diálogo e na veracidade existente deste diálogo que a autoconfrontação se encontra. As falas constituem os principais elementos que nos

conduzem ao que até então estava implícito diante das atitudes do AP e, ao mesmo tempo, revelam-nos aquilo que estava dificultando suas ações, impossibilitando-o de realizar seus desejos e suas reais necessidades em sala de aula.

De acordo com Faïta (2004), em se tratando de ambiente profissional, “a atividade apresenta-se sob a forma de uma sucessão de momentos que oferecem aos outros problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte” (FAÏTA, 2004, p. 61). O interessante de se observar é que é justamente nesses momentos problemáticos que a autoconfrontação se realiza, pois o real da atividade, segundo Clot *et al.* (2002), é justamente “aquilo que não se faz, aquilo que procuramos fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – (...) aquilo que pensamos que podemos fazer em outro lugar” (CLOT *et al.*, 2002, p. 17). Se levarmos em consideração tais comentários, retornamos à ideia de que os objetivos que o AP planeja e almeja alcançar, em sala de aula, nem sempre são atingidos, pois existe uma série de empecilhos que impossibilitam “realizar” sua tarefa, impedindo-o de ensinar, com êxito, aquilo que os alunos precisam aprender.

O método da autoconfrontação consiste em um debate construtivo e acompanhamento supervisionado das atividades realizadas pelo profissional em rotina de trabalho. Por meio da observação e do diálogo com o observador, o AP pode analisar e justificar determinadas posturas adotadas em seu ambiente de trabalho. O objetivo do método e a vantagem de sua aplicação é que tal fato permite ao “observado” colocar-se, também, na posição de observador, julgando e avaliando em quais pontos deve aprimorar para adquirir um melhor desempenho profissional.

Eis a pertinência do que afirma Clot *et al.* (2002), ao realçar os objetivos desse método: “a autoconfrontação 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 sobre sua atividade e ressignificá-la” (CLOT *et al.*, 2002, p. 8).

Na autoconfrontação simples, voltada para o protagonista do trabalho em contato com suas imagens, tem-se um confronto que dá origem a um diálogo que pode ser comparado ao “dialogismo constitutivo” que, de acordo com Maingueneau (1997), “define as condições de possibilidade de uma formação discursiva no interior de um

espaço discursivo” e, ao mesmo tempo, do “dialogismo mostrado” que “diz respeito à interdiscursividade manifestada” (MAINGUENEAU, 1997, p. 123).

Assim sendo, a autoconfrontação torna-se uma grande aliada à reflexão profissional, pois o AP vê uma forma de se autoavaliar. Em se tratando da autoconfrontação simples, tem-se um trabalhador que, como indivíduo, vê-se representado em um coletivo, gerador do possível diálogo que irá se formar.

Conforme Harrison e Souza-e-Silva (2009), o método da autoconfrontação simples busca “organizar o diálogo entre discursos e atividades pertencentes a esferas disjuntas, tendo em vista a construção conjunta de conhecimento sobre a atividade desenvolvida” (HARRISON e SOUZA-e-SILVA, 2009, p. 126). Assim, ao tentar organizar o diálogo entre discursos (levando-se em conta o discurso proferido pelo AP, em sala de aula, alia-se a seu discurso como “avaliador” do seu próprio desempenho profissional), o método da autoconfrontação abre espaços não apenas reflexivos, como também precursores e instigantes de possíveis mudanças comportamentais. Nele, o AP vê-se desafiado por sua própria imagem, cujas ações assistidas, praticadas em sala de aula, podem estar em desacordo com a imagem que ele possuía de si próprio, levando-o, por vezes, ao constrangimento pessoal e profissional.

Com isso, é preciso que o “observado” tenha o tempo todo em mente que as atividades desenvolvidas durante o método são para o benefício de sua carreira, pois, se não estiver preparado para receber críticas e se auto-criticar, a metodologia pode acarretar o efeito inverso e o profissional não melhorar sua postura, mas sim desenvolver limitações e bloqueios psicológicos. A psicologia do trabalho, defendida por Clot (2002; 2007), deve ser vista como construtiva para o indivíduo que, percebendo suas dificuldades, pode estabelecer novas estratégias para superá-las.

Deslocando-se para um outro local, o pesquisador disponibiliza o vídeo para o protagonista assistir a si mesmo em situação real de trabalho. Ao se deparar com suas imagens, dá-se início a uma série de questionamentos, dúvidas, explicações, isto é, o protagonista começa a justificar as ações que foram estabelecidas em seu ambiente de trabalho. O pesquisador, principal guia na realização do método, também pode interromper o vídeo para fazer alguma colocação, pois nem sempre a participação (falada) do protagonista é facilitada. Assim, cabe ao pesquisador instigar e despertar no

“pesquisado” o desejo e sua possível manifestação acerca dos fatos ocorridos. É justamente nessa hora que “o difícil de dizer” entra em cena, pois o pesquisado tenta explicar aquilo que vê e faz, justificando ou refutando suas falhas. Valendo-se dos pontos positivos, ele pode tentar aprimorar suas atitudes coletivas e individuais.

Feitas essas breves considerações, vejamos a análise nas transcrições realizadas.

Análise do corpus

Ao analisar o gênero aula pela perspectiva *bakhtiniana* do dialogismo, na qual os gêneros são caracterizados como heterogêneos, construídos pelos mais diferentes integrantes das atividades sociais e com as mais diversas finalidades, observamos diferentes formas de agir do AP para a transmissão de saberes. Partindo desse pressuposto de gênero do discurso nasce o conceito que irá constituir o gênero da atividade que, de acordo com Clot (2007), é responsável por regular “as relações entre profissionais, ao fixar o ‘espírito’ dos lugares como instrumento de ação” (CLOT, 2007, p. 50).

Com o intuito de ensinar, o AP utiliza vários procedimentos que constituem o gênero da atividade, os quais estão carregados de características pessoais ou impessoais e individuais ou coletivas. Nesse contexto, num primeiro momento, analisamos as vozes que atravessam a esfera escolar, uma vez que, circulando em sala de aula, elas denominam a interação verbal e produzem alguns efeitos de sentido para o ensino/aprendizagem. Em relação a essas vozes, pontua Maingueneau (1997): “em uma instituição escolar [...] qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber” (MANGUENEAU, 1997, p. 30).

Assim, nestes excertos que se seguem, podemos perceber que os enunciados do professor se diferenciam do lugar comum pertencente aos alunos, pois o discurso e as ações e as obrigações dele são outras, distinguindo-se daquelas partilhadas pelos alunos.

De acordo com Clot (2007), o gênero da atividade trata das

atividades ligadas a uma situação, das maneiras de ‘apreender’ as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero conserva a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele (CLOT, 2007, p. 38).

Desse modo, podemos inferir que o gênero da atividade é um dos principais meios pelo qual o AP pode ser caracterizado como profissional, visto que sua profissão é detentora de uma história e de um contexto social. Assim, o AP carrega consigo a ideia de um contrato implícito, que rege a uniformidade do como agir, falar, vestir e se portar em seu ambiente de trabalho, não lhe sendo possível, no tocante à profissão, comportar-se fora dos padrões estipulados e esperados pela sociedade.

Como é sabido, o gênero da atividade é todo o conjunto de características que constituem a profissão do ser humano em seu ambiente de trabalho entre a atividade real e a prescrição da sociedade, o que pode ser reforçado por Clot (2007, p. 52): “a tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais”. Ainda, segundo Clot (2002), existe “um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais” e “uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (CLOT *et al.*, 2002, p. 18).

Vale assinalar que as falas, à medida que vão surgindo no decorrer da aula, vão adquirindo novas funções. As alternâncias vocálicas, os tons variantes e a presença de um diálogo coletivo são alguns dos responsáveis por essas distinções de sentidos.

Na sequência, passemos à análise de alguns fragmentos que nos serviram como base na identificação de algumas vozes que surgem em sala de aula. Os fragmentos ora selecionados são de uma aula de Literatura Brasileira de um AP, da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. Para uma melhor formulação de conceitos, usamos, também, trechos da autoconfrontação simples desse mesmo AP.

Outro efeito que percebemos em sala de aula foi a presença da voz do oculto, momento em que o AP faz questionamentos aos alunos e estes se recusam a responder, levando-o à insatisfação:

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

AP: ... e João Guimarães Rosa ... ele vai trazer de uma maneira muito interessante esse linGUAJAR que tínhamos aqui ... eu vou ler e cês seguem comigo com os olhos por favor ... porque é uma parte aí... da obra dele ... LEMbrando que (Joaquim) escreveu ... quem lembra aí como (Joaquim) escreveu? ... nós estudamos ... quem lembra? ... (NADA)? ...os sertões ... não FOI?³

Ao fazer questionamentos sobre aula anterior, o AP se mostra insatisfeito com os alunos ao perceber que não conseguira nenhuma resposta a seus questionamentos. Essa insatisfação pode ser mais bem compreendida por meio da ênfase que ele dá à expressão “quem lembra?... (NADA)?”. Ao enfatizar seu tom de voz, por meio da expressão “(NADA)?”, ele deixa evidente a afirmação de Maingueneau (1997) de que “o que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis” (MAINGUENEAU, 1997, p. 46).

Cumpramos ressaltar que podemos associar esse efeito silenciador, isto é, a voz oculta por parte dos alunos, com o argumento de Vigotsky (2005): “o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento” (VIGOTSKY, 2005, p. 41). Melhor dizendo: em sala de aula, os alunos nem sempre estabelecem uma relação entre o que já estudaram e o que estudam.

Esse efeito de silêncio, além de insatisfação por parte do AP, também acarreta outro efeito de sentido, o que podemos caracterizar de voz de imposição, momento em que o AP passa a indicar os alunos para que eles possam participar das aulas:

AP: cê vai ler pra mim só... só a primeira parte aí...

AP: quem pode (continuar) aí pra mim? ... o real aí? ... e aí?... agora um rapaz... o rapaz daí do meio aí...

AP: você pode ler pra gente?

Trecho da autoconfrontação simples:

AP: ...eu pedia uma pessoa para estar lendo prá mim poder tá controlando a turma ... tá indo direto ao foco de conversinha e tal... chamar a atenção... porque se eu estivesse... se EU fosse ler o tempo todo... ou se eu tivesse passando a matéria no quadro o tempo todo e desse as costas pra eles não conseguiria controlar mais nada aí ia embora...

A leitura, assim como o enunciado, se entendida como “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 294), surge de uma necessidade. Os últimos

³ As transcrições da oralidade seguem as regras do projeto denominado Norma Urbana Culta (NURC).

trechos mencionados revelam-nos a necessidade do AP da participação da turma no momento em que ele fala. Ele possui a necessidade de gerir as atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesses excertos, podemos perceber a imposição do AP ao usar os termos como “cê vai ler”, “o rapaz daí do meio” e “você pode ler”, ou seja, nesse momento, é o AP quem aponta os alunos que deverão participar da aula. A ação do AP não se restringe ao contexto e às interações, ela se inscreve em uma história didática da classe, ela participa de sua manutenção e de sua evolução.

Por essa via, esses enunciados podem ser comparados com o que Vigotsky (2005) chama de “fala socializada”, a qual “tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informações, faz perguntas” (VIGOTSKY, 2005, p. 18). Surge, então, o que podemos chamar de diálogo automático, pois os alunos passam a ler os textos indicados unicamente para satisfazer e reagir diante da necessidade estabelecida pelo AP, sendo um dos principais motivos do surgimento da voz dos alunos como mera leitura de textos. Para Vigotsky (2005), esse diálogo “implica o enunciado imediato, não premeditado. Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas; é um *agora um rapaz... o rapaz daí do meio aí...*

Nessa perspectiva, a atitude de AP, ao indicar os alunos para participar da aula, pode estar justificada em sua “intenção” como coenunciador ao pretender que os alunos se manifestem, participando da aula e proporcionando momentos discursivos, num processo interacional. Definir assim o trabalho do AP em classe, estabelece o contorno do exercício do ofício e suas dificuldades e sublinha também a não-coincidência entre o “tempo de ensino” e o “tempo da aprendizagem”. Ensinar não é “fazer aprender” imediata e instantaneamente. Por outro lado, tal atitude pode estar relacionada, ainda, ao que Bakhtin (1997) nos assevera: “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Podemos perceber, assim, que AP, ao apontar os alunos para participar da aula, já espera, deles, uma resposta, mesmo que venha automaticamente, não acarretando mudança de sentido para ambos. Esperam-se, no mínimo, trocas de discursos e, com isso, de locutores.

Assim, o diálogo, em sala de aula, parece, por vezes, não existir (tendo em vista o diálogo que tem de existir entre AP e alunos), uma vez que não há alternância de sujeitos e apenas AP parece ser o detentor do discurso, isto é, parece ser o único enunciador, sem que haja destinatário.

Dessa forma, percebemos que o trabalho do AP engloba um contexto muito mais amplo do que aquele que lhe é pré-determinado, pois sua função deve ser estabelecida não só por um conjunto de conhecimentos, mas também por uma gama de atitudes que se destriçarão em decisões a serem tomadas, compromisso e iniciativa imediata, que devem ser estabelecidas na aula.

Entretanto, é relevante ressaltarmos o fato de que se tem em jogo um conteúdo programático que deve ser abordado em sala de aula (aspecto qualitativo) e o tempo que deve ser gasto para que esse conteúdo chegue aos alunos (aspecto quantitativo). Em relação a esses dois aspectos, Amigues (2004) pondera: “o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas” (AMIGUES, 2004, p. 50). Uma vez que o AP deve abordar tanto o aspecto qualitativo quanto o quantitativo em sala de aula, é seu dever, também, distinguir tais aspectos, já que um depende do outro. No entanto, são pertencentes a esferas distintas, que abarcam formações a longo prazo e preparações rotineiras também diferenciadas.

O interessante de ser observado é que o próprio AP tem consciência desses dois aspectos e das diferenças abordadas por cada um deles, como podemos observar nos trechos do diálogo entre pesquisador e pesquisado recortados da autoconfrontação simples:

Pesquisador: (...) você fala de Guimarães Rosa... você fala de Clarice Lispector... e acho que fala de outro também... na mesma aula... é::...
cê acha que não é muita informação pra um tempo muito curto?

AP: eu acho que é muita informação... no entanto... tem... são duas vertentes aí... primeira vertente... é que eu tenho um cronograma pra seguir... então eu precisava fechar... esse cronograma... () ... e segundo porque eu sei que eles nem vão dar atenção... então... como você tem um cronograma pra seguir e eles vão ver... é importante... eu acho importante de pelo menos me resguardar de que essa informação foi passada [...] isso teria de ser melhorado () mas não há um interesse... não há vontade do aluno de... de gravar e tudo e

mais então assim... um tempo pra... pra poder ta ta trabalhando então a gente fala mesmo e se resguarda de ter... de não ter sonegado informação e ter falado tudo que é importante...

Ao enfatizar que existem duas vertentes que norteiam a sala de aula (cronograma a ser seguido *versus* desatenção da turma), o AP retoma a ideia de que o tempo destinado ao ensino e o tempo destinado à aprendizagem confrontam-se a todo momento. A primeira vertente está voltada ao profissional e aos seus deveres, isto é, pertence a um plano individualista; a segunda diz respeito a um coletivo, neste caso a classe, pois o AP só consegue transmitir seus conhecimentos com eficácia se os alunos colaborarem, o que não ocorreu nessa aula. Segundo Schwartz (2010b),

nessa experiência, encontramos uma parte que alguns afirmarão rotinizada, outros falarão de uma memória que não se verbaliza nem conscientiza no instante, finalmente somos confrontados ao enigma do corpo. Não é verdadeiro apenas para atividades ditas manuais, mas igualmente nas relações de serviço: nas quais também o corpo é implicado no trabalho, as posturas, a modulação da voz que fazem parte da maneira como a pessoa mobilizará esse patrimônio da história para tratar de tal ou qual maneira a pessoa que ela tem em face. É por isso que não sabemos bem quem faz experiência. Tenho uma expressão para designar esse enigma, corpo-si ou a pessoa-si. Nisto que faz experiência, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que faz experiência (SCHWARTZ, 2010b, p.42).

O corpo-si passa pelo dilema da gestão do tempo. No momento da autoconfrontação o AP foi questionado pelo pesquisador em relação à situação advinda do confronto do ensino/aprendizagem *versus* o tempo disponível. Ele acredita que deve seguir o prescrito pela instituição, ou seja, transmitir todo o conteúdo programado. Com isso ele sofre, pois trata-se de uma atividade de trabalho impossível de gerir. Conforme Brasileiro (2011),

para que um professor seja bem-sucedido, não basta o domínio do conteúdo, ele deve saber gerir a aula e seu percurso, balizando-a pelas expectativas e objetivos institucionalmente prescritos e atentando para as características e reações dos alunos (BRASILEIRO, 2011, p. 209).

Com a prática, o AP descobre que aquilo que vivencia na sua rotina de trabalho é muito mais complexo do que aborda a teoria. Com a autoavaliação, o AP percebe que, no momento da elaboração do plano de aula, deve ser levado em conta o fato de que o rendimento do conteúdo programado e ministrado depende não só do profissional, mas também daqueles que fazem parte da mesma rotina na condição de discentes.

Considerações finais

A análise realizada possibilitou-nos a construção de respostas aos questionamentos feitos inicialmente, em que o gênero aula pôde ser observado de acordo com as vozes que circulam no contexto escolar. Após a observação dos dados, verificamos, também, que AP é dotado de qualidades e curiosidades que possibilitam a criação de um espaço reflexivo diferente daquele que nos é construído em relação aos profissionais que exercem essa profissão há muito tempo. Essas ações podem ser mais bem entendidas se levarmos em consideração que há no AP a necessidade de aprender a ensinar, e, principalmente, a necessidade de ensinar a aprender.

Além disso, os conflitos observados no contexto escolar proporcionaram a visão de uma atividade real que se encontra distante daquilo que está estabelecido nos prescritos, ou seja, nesse caso, é o próprio gênero da atividade (o gênero aula) em ação, pois, de acordo com Clot (2002), o gênero da atividade “trata-se de uma forma de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que dá sua característica à atividade em questão: maneiras de lidar, de se dirigir, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente seus objetos” (CLOT *et al.*, 2002, p. 18).

Nesse contexto, acreditamos que o trabalho do AP, bem como do professor, compreende um universo discursivo muito mais amplo do que aquele que lhe é destinado. Entra em jogo, ainda, a função do aluno como formando que vê no AP não

apenas a figura de um educador, mas também a figura de um personagem que está ali pronto para desafiá-lo. Esse argumento pode ser comprovado através do surgimento das vozes dos alunos como mera leitura para, simplesmente, satisfazerem a vontade imposta pelo AP.

Nesse viés, à luz do exposto, podemos chegar à conclusão de que há uma heterogeneidade dos gêneros discursivos ligada ao sujeito que o cria e o transforma. Retomando Bakhtin (1997), diríamos que o gênero não pode ser abstraído da esfera que o cria e o usa, sendo importante conhecer o tipo de atividade, o contexto espaço-temporal, as relações que são estabelecidas. Como o tempo é histórico e o espaço é social, os gêneros representam e refratam a realidade de acordo com as manifestações dos sujeitos na comunicação.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: PEREIRA, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. Belo Horizonte: *Scripta*, Faculdade Pitágoras. v. 15. nº 28, 2011.
- CLOT, Y. *et al.* Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en Clinique de l'activité. *Education permanente*. nº 146, 2002.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad.: Sobral, A. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CUNHA, D. M. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes valores e trabalho docente. *Educação em Revista*. v.28, n.02, Belo Horizonte, jun. 2012, p.17-34.
- FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividades, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 55-80.
- HARRISON, K. M. P.; SOUZA-e-SILVA, M. C. P. Formação de professor de surdos: contribuições do método da autoconfrontação. In: DAHER *et al.* (org.). *Trajetórias em*

enunciação e discurso: práticas de formação docente. São Carlos: Clara Luz, 2009, p. 123-136.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso.* Trad.: Indursky, F. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1997.

MENEZES, L. M.; DEUSDARÁ, P. P. Lembrando o que é ser professor: vozes em confronto. In: DAHER *et al.* (org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente.* São Carlos: Clara Luz, 2009, p.175-188.

MUNIZ, M. I. A. *As práticas discursivas em situação de trabalho e o real da atividade: uma consciência jurídica.* Tese de doutorado. São Paulo: PUC-São Paulo/LAEL. 2008.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

NÓVOA. A. *Professores: imagem do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2009.

PAULINO, G. Pensando a leitura. In: PAULINO, G. *et al.* (org.). *Tipos de textos, modos de leitura.* Belo Horizonte: Formato, 2001, p. 11-44.

SCHWARTZ, Y. Travail et ergologie. In: Schwartz, Y. (org.) *Reconnaissances du travail – pour une approche ergologique.* Paris: PUF, 1997.

_____. O trabalho se modifica. In: Schwartz, Y. e Durrive, L. (org.) *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana.* 2ª edição, Niteroi, 2010a, p. 23-46.

_____. A experiência é formadora?. In: *Educação e realidade.* V. 35, n 1. 2010b, p. 34-48.

_____. Trabalho e uso de si. In: *Pró-Posições.* Campinas, Vol,11 n.2 (32), p.34-50. Tradução de Maria Lúcia da Rocha Leão, Revisão Técnica de Maria Inês Rosa, UNICAMP, 2000.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. A dimensão languageira em situações de trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 61-76.

SOUZA-e-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina: Eduel, 2004, p. 82-104.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* Trad.: CAMARGO, J. L. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.