

## PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO SEGUNDO A APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS

**Elisabeth Ramos da SILVA**

**Maria José Milharezi ABUD**

**Adriana Cintra Carvalho PINTO**

*Universidade de Taubaté - UNITAU*

**Resumo:** Este texto apresenta uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa de um município no interior do Estado de São Paulo. O objetivo foi investigar como o professor avalia o próprio trabalho ao constatar a aprendizagem de seus alunos na disciplina que ministra. Partiu-se do pressuposto que o agir didático do professor necessariamente se manifesta na aprendizagem do aluno, por isso indagar o professor sobre a aprendizagem do aluno é também induzi-lo a avaliar seu próprio trabalho. Como referencial teórico, foram elencados autores como Vigotsky, Machado e Bronckart, Lousada e Barricelli, entre outros. A metodologia consistiu em respostas livres dos professores acerca da aprendizagem de seus alunos, as quais foram analisadas segundo a análise de conteúdo de Bardin. Constatou-se que o fator determinante para que o professor se sinta satisfeito com o resultado de seu trabalho é a parceria estabelecida com seus alunos.

**Palavras-chave:** formação de professores; trabalho docente; autoavaliação docente.

## TEACHER'S PERCEPTIONS ABOUT THEIR OWN WORK ACCORDING TO THE LEARNING OF THEIR STUDENTS

**Abstract:** This text presents a survey carried out with Portuguese language teachers from a municipality in the interior of São Paulo State. The aim was to investigate how the teacher evaluates his own work when verifying the learning of his students in the discipline he teaches. It was assumed that didactic action of the teacher necessarily manifests itself in the student's learning, so to ask the teacher about the student's learning is also to induce him to evaluate his own work. As a theoretical framework, authors such as Vigotsky, Machado and Bronckart, Lousada and Barricelli, among others, were listed. The methodology consisted of free responses from teachers about their students' learning, which were analyzed according to the content analysis of Bardin. It was found that the determining factor for teacher to feel satisfied with the result of his work is the partnership established with his students.

**Keywords:** teacher training; teaching work; teacher self-assessment.

## PERCEPCIONES DEL PROFESOR SOBRE SU PROPIO TRABAJO SEGÚN EL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS

**Resumen:** Este texto presenta una investigación realizada con profesores de portugués de un municipio del interior del Estado de São Paulo. El objetivo fue investigar cómo evalúa el docente su propio trabajo al verificar el aprendizaje de sus alumnos en la disciplina que imparte. Se asumió que la acción didáctica del docente se manifiesta necesariamente en el aprendizaje del alumno, por lo que preguntar al docente sobre el aprendizaje del alumno es también inducirlo a evaluar su propio trabajo. Como marco teórico se enumeraron autores como Vigotsky, Machado y Bronckart, Lousada y Barricelli, entre otros. La metodología consistió en respuestas libres de los profesores sobre el aprendizaje de sus alumnos, las cuales fueron analizadas según el análisis de contenido de Bardin. Se encontró que el factor determinante para que el docente se sienta satisfecho con el resultado de su trabajo es la asociación que establece con sus alumnos.

**Palabras-clave:** Formación docente. Trabajo docente. Autoevaluación del docente.

### INTRODUÇÃO

Ser professor é antes de tudo exercer uma profissão que, como tal, demanda preparo para que determinados objetivos sejam realizados. No entanto, diferente de muitos outros trabalhos cujos resultados podem ser explicitamente verificados, o trabalho docente pressupõe relações complexas de múltiplos fatores que interferem constantemente na realização de objetivos. Trata-se de relações interpessoais que transcendem a esfera puramente profissional, agregando aspectos afetivos e condicionantes contextuais que incidem significativamente no agir docente. No entanto, é preciso considerar que a atividade do professor deve ser efetivamente considerada como um trabalho, e o professor como o profissional preparado para executá-lo.

Assim considerando, o motivo desta pesquisa surgiu quando, em um encontro pedagógico de escolas públicas, ouvimos alguns docentes dizerem que o professor contemporâneo pouco pode fazer: ele é apenas o mediador da aprendizagem que o aluno decide ter, ou não. Isso implica sentir-se subordinado às querências dos alunos, à deriva no processo educativo, já que o fluxo do que deve ser ensinado depende da disposição discente para aprender.

Tais declarações despertaram-nos a necessidade de investigar como tais professores avaliam seu trabalho junto aos alunos, já que entendem que o professor passou a ser mero coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem. Essas crenças certamente incidem na

autoestima já tão depauperada desses professores. Ora, essas representações docentes, que debilitam o valor do trabalho que executam, não deveriam ser desprezadas. Afinal, o professor não é aquele que simplesmente “toma conta da classe”, mas um profissional que executa um trabalho, por isso deve entender no que consiste a sua tarefa e o valor que ela tem.

Tais pressupostos nos impeliram a elaborar esta pesquisa cujo objetivo foi investigar como os professores avaliam o próprio trabalho ao constatar a aprendizagem de seus alunos na disciplina que ministram. Inicialmente, abordaremos alguns aspectos do trabalho docente, segundo a área da ergonomia, a fim de esclarecermos questões relacionadas ao trabalho educacional mediante os autores Bronckart (2006, 2009), Machado e Bronckart (2009), Lousada e Barricelli (2011), Machado *et al.* (2009), entre outros. Em seguida, versaremos sobre as ideias de Vigotsky<sup>1</sup> (1984, 2001) no tocante à escola e conseqüentemente ao papel do professor no desenvolvimento de conceitos e na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Em seguida, exporemos os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, bem como esclarecimentos sobre a Análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), pois tais constructos metodológicos possibilitaram nossa investigação. De fato, tornou-se possível identificar que a valorização do trabalho docente inicia-se forçosamente pela forma como o professor aquilata o próprio trabalho em sala de aula. Caso não se perceba como ator protagonista no processo educativo, dificilmente terá o vigor necessário para alcançar seus objetivos e aprazer-se com os resultados de seu trabalho.

## 1. OS ATORES DO PROCESSO EDUCATIVO

O trabalho do professor passou a ser objeto de reflexões e de pesquisas realizadas em situações reais para compreender a atividade docente e as ações nela envolvidas. Bronckart (2006) observa, a partir de resultados de pesquisas, que o trabalho do professor apresenta relativa opacidade por ser ainda uma atividade de difícil descrição e caracterização, por isso entendemos que a formação deve ser repensada a fim de integrar os diferentes componentes do seu agir profissional.

---

<sup>1</sup> Neste texto, o nome deste autor será grafado desta maneira, Vigotsky, diferenciando-se apenas a data da obra.

O agir didático de um professor em sala de aula torna-se complexo aos olhos de quem o observa, tendo em vista as atividades de muitos tipos realizadas, tais como: planejar, executar, acompanhar, orientar, avaliar, distribuir tarefas, explicar, demonstrar, gerir conflitos, entre outras, para conduzir a sua classe de modo a que seus alunos aprendam e construam novas condições pessoais de desenvolvimento. Nessa situação, os acontecimentos observáveis quando interpretados em seus aspectos subjacentes podem gerar informações a respeito das condutas do professor. No entanto, tais informações não possibilitam compreender como o professor dispõe os conhecimentos sobre o seu trabalho, transformando-os em ação.

Conforme Tardif (2002), o professor em sua relação com os alunos precisa conduzi-los à aprendizagem, e isso não acontecerá se não conseguir o consentimento e colaboração voluntária do aluno. Além disso, o professor precisa revelar por meio da linguagem (textos orais ou escritos) como atua para conduzir esse processo; como organiza os trabalhos e age em situações não previstas.

Nesse contexto, podemos interpretar que, caso ocorra a recusa do aluno em aprender, esse ato pode ser entendido como uma forma de indisciplina, ou seja, o aluno causa prejuízo ao seu próprio desenvolvimento, conforme pesquisa desenvolvida por Silva e Abud (2015). A aquiescência dos alunos para a aprendizagem é pertinente ao trabalho do professor, pois é este que fará a gestão da aula ao enfrentar situações esperadas ou inusitadas. Por isso, a tarefa fundamental do professor é transformar os alunos em parceiros. Aliás, é para alcançar essa colaboração voluntária que o professor precisa congrega seus saberes (TARDIF, 2002). Nesse caso, trata-se de dois protagonistas, professor e aluno, atuando em conjunto com o mesmo objetivo: a aprendizagem.

Portanto, criar e organizar esses espaços de transformações constitui um meio que pode ser favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Conforme Machado e Bronckart (2009, p. 38-39), levando em conta o que é proposto por autores da ergonomia francesa, Amigues (2004) e Saujat (2004), o objeto da ação do professor "[...] é a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados". Como se pode notar, cabe ao trabalho do professor engendrar recursos para angariar a participação do aluno como parceiro do processo educativo.

As pesquisas sobre o trabalho do professor têm recorrido também a outras vertentes das Ciências do Trabalho e empregado os conceitos de trabalho prescrito e de trabalho realizado, da área da Ergonomia, bem como o conceito de trabalho real (CLOT, 1999) da Psicologia do Trabalho, a fim de aprofundar o entendimento das questões relacionadas ao trabalho educacional. (LOUSADA; BARRICELLI, 2011).

Por conseguinte, as pesquisas que investigam o ensino na sua dimensão de trabalho, mantendo uma abordagem discursiva, de modo geral, são desenvolvidas a partir dos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2004), associados aos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004) e aos da Psicologia do Trabalho (FÁÏTA, 2004; CLOT, 1999). (MACHADO *et al.*, 2009).

## 2. CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE

Machado e Bronckart (2009, p. 36-37) apresentam uma definição (provisória) de trabalho docente, após terem efetivado uma extensa revisão de autores que buscam conceituar a noção de trabalho ou da atividade de trabalho. Admitem, ao final, ao lado de Clot (1999) e de outros autores como Amigues (2004) e Saujat (2002), que essa atividade se realiza sempre em um contexto social específico, envolvendo a situação imediata e a mais ampla, e apresenta as seguintes características:

a) é *pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.); b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado; c) é *mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos; 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 *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas; f) e é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por "modelos do agir" específicos de cada "métier". (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 36-37, grifos dos autores).

No campo da educação, os textos prescritivos do trabalho educacional são elaborados pelos órgãos governamentais da educação para orientação e/ou prescrição das tarefas dos professores. A necessidade de estudos sobre os textos prescritivos para uma melhor

compreensão do trabalho educacional tem sido enfatizada por vários pesquisadores, tais como Machado e Bronckart (2009).

Nesse sentido, consideramos pertinente observar as recomendações, dentre outras, sugeridas por Bronckart (2009) a respeito das questões ou temas para as pesquisas futuras sobre o trabalho educacional. Um tema com diversos desdobramentos relaciona-se às modificações que deverão ocorrer para serem introduzidas na formação dos professores. O autor sustenta que um aumento de conhecimento acerca das realidades do trabalho educacional é imprescindível e, por conseguinte, os dispositivos dessa formação precisam abarcar os procedimentos de análise das práticas, mencionando a “autoconfrontação” e a “instrução ao sócio” (p. 173).

Assim, Bronckart (2009) explicita que o objetivo dessas análises de práticas não parece visar a uma elucidação total do trabalho educacional, mas sim levar os professores a uma dinâmica interpretativa sobre o seu agir. Sustenta ainda que a adoção dos procedimentos de análise das práticas não deve excluir outras formas consideradas mais clássicas para a transmissão de conhecimento. Considera, portanto, que esses dois dispositivos são complementares, uma vez que a análise das práticas tem por fundamento “[...] **questionar os conhecimentos formais; fazê-los tomar vida**, confrontando-os às propriedades das situações efetivas de trabalho” (BRONCKART, 2009, p. 173, grifo do autor).

As considerações expostas acima evidenciam como o trabalho educacional é complexo justamente porque é imprescindível para que ocorra a aprendizagem. Daí ser inadmissível conceber o trabalho docente como um mero mediador entre os conteúdos das disciplinas e o aluno. Ao contrário, o trabalho educacional exige uma ininterrupta reflexão dinâmica sobre a própria prática, visto ser esta que otimiza a aprendizagem. Assim, tornar-se professor é consagrar-se a um agir que constantemente deve ser analisado e interpretado, visando a qualificar o trabalho a ser realizado.

### 3. O TRABALHO DO PROFESSOR E OS ESTUDOS DA DIDÁTICA DE LÍNGUAS

Bronckart (2006, p. 203, grifo do autor) apresenta razões que justificam compreender por que a atividade de ensino “[...] como um *verdadeiro trabalho* surge com tanta força atualmente”. O autor acredita que isso se deu como resultado da evolução dos trabalhos de didática das disciplinas escolares, dos encaminhamentos e das intervenções nesses trabalhos, e

adicionalmente como resultado do encontro desse campo da didática com o da ergonomia ou o da análise do trabalho.

Isso ocorreu porque, desde a instauração das escolas públicas no século XIX, em todos os países, ocorreram mudanças nos sistemas de ensino para acompanhar as reformas e renovações que aconteceram em face da necessidade de adequar as teorias à realidade da sala de aula. Nesses movimentos, a escola deve adaptar-se constantemente, a fim de atender não só às novas expectativas advindas das evoluções sociais e econômicas, mas também aos novos conhecimentos relativos aos conteúdos das disciplinas escolares, para acompanhar as descobertas essencialmente no campo científico. (BRONCKART, 2006).

Por muito tempo essa adaptação consistiu em “[...] uma *aplicação direta* dos saberes científicos ao campo educacional” (BRONCKART, 2006, p. 204, grifo do autor). No entanto, tais aplicações não lograram o resultado esperado devido a duas razões, segundo Bronckart (2006): a primeira diz respeito à falta de conhecimento da realidade da escola; a segunda razão refere-se à impossibilidade de aplicar os novos conhecimentos científicos *diretamente* na escola porque eles “[...] têm de ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser compreendidos pelos alunos... e pelos professores” (BRONCKART, 2006, p. 204).

A elaboração dos conteúdos no campo científico apresentou algumas mudanças com relação ao ensino das línguas. Nesse âmbito, instituíram-se as didáticas das disciplinas escolares, com o objetivo de enfrentar esses entraves (BRONCKART, 2006). E essa didática é determinada por analisar o “[...] estado de ensino de uma determinada matéria (sua finalidade, sua história, sua organização, as características de seus professores e de seus alunos etc.” (BRONCKART, 2006); por analisar profundamente as contribuições advindas das disciplinas científicas de referência, assim como por trabalhar com pesquisas e intervenções que objetivam melhorar o estado de ensino, com as contribuições oriundas do campo científico, mas que necessitam sempre de uma adaptação, ou seja, de uma transposição didática.

A respeito da didática, Bronckart (2006) explicita que no ensino de línguas, a didática incorporou noções e métodos advindos das novas teorias gramaticais e das novas abordagens textuais e discursivas. Tais métodos foram categorizados em três níveis

[...] a) no nível dos conhecimentos a serem adquiridos; b) no nível dos instrumentos de ensino, com a elaboração de novos livros didáticos e, para o domínio das práticas textuais ou discursivas, a construção de planos de aulas que são as sequências didáticas [...]; c) no nível dos procedimentos e dos conteúdos de avaliação da aprendizagem dos alunos. (BRONCKART, 2006, p. 206).

Nessa fase, conforme o autor, o objetivo era causar a modernização do projeto de ensino das línguas. Após essa fase, houve a necessidade de investigar se os professores conseguiam em sala de aula aplicar as novas ideias, oriundas da didática, em prática. Diante da observação de que o professor retornava ao ensino dentro de um modelo tradicional, percebeu-se a necessidade de se ater ao trabalho do professor, pois a didática até então,

[...] centrava-se, sobretudo, nos alunos, em seus processos de aprendizagem e em suas relações com os saberes, a didática tomou consciência [...] da necessidade de também se interessar, muito seriamente, pelo que os professores fazem na aula, isto é, pela **realidade do trabalho educacional**. (BRONCKART, 2006, p. 207, grifo do autor).

Ainda de acordo com Bronckart (2006), esses resultados provenientes das investigações realizadas possibilitaram que houvesse o reequilíbrio quanto aos interesses dos pesquisadores em didática. De fato, embora o interesse pelos processos desenvolvidos pelos alunos seja indispensável, também é imprescindível compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que haja êxito na especificidade do ofício docente. Trata-se de o professor ser capaz de administrar uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar, bem como das características e reações efetivas dos alunos. Como afirma Bronckart (2006), essa nova orientação da didática foi fortalecida pelas contribuições dos trabalhos da ergonomia francesa europeia e da chamada análise do trabalho.

Para o autor, esses trabalhos apresentam as diferenças entre os conceitos: trabalho prescrito e trabalho real. O prescrito refere-se ao trabalho tal como é predefinido em documentos elaborados pelas instituições, os quais fornecem instruções, modelos, programas etc. Portanto, o trabalho prescrito é "uma representação do que deve ser o trabalho, que é *anterior* à sua realização efetiva; [...]". (BRONCKART, 2006, p. 208, grifo do autor). Já o trabalho real "designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta". (BRONCKART, 2006, p. 208).

Cabe observar que, ainda segundo o autor, as pesquisas confirmam os distanciamentos entre o trabalho real, o trabalho prescrito e o trabalho representado. As análises do **trabalho real** do professor revelam que, embora o docente deva ter um domínio sólido e adequado dos conteúdos e das especificidades da matéria a ser ensinada, deve também conhecer as capacidades cognitivas dos alunos. Além disso, é preciso considerar que o profissionalismo docente reside na capacidade de governar seu projeto didático, atentando nos múltiplos aspectos contextuais e pessoais que caracterizam uma sala de aula. De fato, o aluno é sempre uma variável inédita, não previsível nos documentos prescritivos. Caberá sempre ao professor observar as características dos alunos para que seu trabalho real possa ser bem sucedido.

#### 4. O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Vigotsky (2001) acreditava que a escola é muito importante para o desenvolvimento do homem, pois ela dá ensejo ao desenvolvimento dos conceitos científicos, e estes se tornam um meio pelo qual a consciência se desenvolve. Para entender o que isso significa, é necessário considerar o papel da linguagem como instrumento que efetiva a mediação simbólica do homem com a realidade que o circunda. De fato, as palavras são representações mentais e constituem conceitos. São as palavras que classificam o mundo e o ordenam num todo coerente, tornando-o compreensível ao intelecto humano. O ato de nomear objetos ou qualquer aspecto do mundo sensível já implica o ato de classificar e de estabelecer categorias. Isso só é possível graças à capacidade simbólica do ser humano, ao pensamento generalizante. De fato, quando o sujeito aprende a nomear um objeto, por exemplo, em sua mente já ocorreu o pensamento generalizante, ou seja: ele já identificou as características gerais do objeto e foi capaz de discerni-lo dos demais objetos existentes. É a função simbólica, que envolve a capacidade de abstração e de generalização, que transforma a palavra em conceito, tornando-a um ato da fala e do pensamento.

Assim considerando, aprender a falar é também aprender a formar conceitos. Daí ser tão importante para Vigotsky (2001) o estudo da formação de conceitos. A esse respeito, Oliveira (1992, p. 28) esclarece que

[...] os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes

pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo.

No processo de formação de conceitos, Vigotsky (2001) diferencia os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. Os primeiros são formados pela criança de forma espontânea, ao interagir com os aspectos da realidade e procurar indicá-los por palavras. Estas representam categorias e são culturalmente estabelecidas. Ao aprendê-las, a criança vai conceituando suas experiências e impressões do mundo. Nesse caso, a aprendizagem vai sendo casual, de maneira assistemática, pois não há *a priori* um planejamento formal e sistemático para que a aprendizagem aconteça. Por isso Vigotsky (2001) denomina esse conceito como espontâneo.

De forma diversa, os conceitos científicos são formados em situações formais, de forma sistemática, tal como ocorre no processo de ensino-aprendizagem que a escola oferece. Ao se desenvolverem, os conceitos científicos se organizam em sistemas consistentes de inter-relações porque são transmitidos de forma organizada e planejada. Vigotsky (2001) valorizou muito a instrução escolar formal justamente porque esta favorece o desenvolvimento dos conceitos científicos, promovendo um salto qualitativo no desenvolvimento do aluno. Segundo Panofsky, John-Steiner e Blackwell (2002, p. 246):

Vygotsky via no desenvolvimento de conceitos científicos um conjunto de princípios gerais que invadem toda a instrução institucionalizada ou formal. O mais importante é que a criança seja colocada na posição de recordar e manipular conscientemente o objeto da instrução.

Para que a criança seja capaz de apreender um conceito científico que lhe é apresentado pelo professor, é preciso haver um conceito espontâneo correlato suficientemente desenvolvido. Caso contrário, o novo conceito poderá ser apenas uma verbalização vazia de significado devido ao alto grau de abstração. Nesse aspecto, o trabalho do professor é essencial, pois ele pode promover essa aproximação entre o conceito científico e o conceito espontâneo correlato. Vigotsky (2001) entende que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos conceitos científicos estão intimamente ligados, formando um único processo. O conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico, e este último altera qualitativamente o conceito espontâneo, já que este passa a ser organizado e expandido em um sistema graças à nova

aprendizagem do conceito científico. O conceito científico, que em geral inicia-se pela verbalização em sala de aula, desenvolve-se para baixo, por meio do conceito espontâneo correlato, e o conceito espontâneo desenvolve-se para cima, por meio do conceito científico. Por isso, ambos os conceitos relacionam-se íntima e estreitamente, influenciando-se mutuamente. Daí formarem um processo unitário: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Silva e Abud (2019) ilustram esse processo unitário quando, por exemplo, o conceito espontâneo “chuva” que a criança desenvolveu em seu cotidiano, é explicado pelo professor. Espontaneamente, antes de estudar esse fenômeno na escola, a criança vê a chuva como um evento quase sobrenatural, por vezes ameaçador, pois não entende suas causas e consequências. Então, ao entrar para a escola, o professor lhe ensina que a chuva é um fenômeno climático essencial para a manutenção da vida em nosso planeta. A compreensão do fenômeno chuva, com suas características atmosféricas, fará com que o antigo conceito espontâneo se organize em um sistema organizado, com causas e consequências lógicas. Esses novos conceitos que se articulam hierarquicamente poderão ser verbalizados pela criança, indicando que houve, por parte desta, a tomada de consciência dessa nova aprendizagem que, por sua vez, incidiu no processo de formação de conceitos. De fato, segundo Vigotsky (2001, p. 273), “[...] tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras.” Em síntese, ao aprender tal fenômeno na escola, a criança modificará o antigo conceito, e a chuva será agora entendida com suas propriedades e características, não mais como um acontecimento mágico que até então a assustava.

É nesse sentido que Vigotsky (2001) relaciona a tomada de consciência ao desenvolvimento dos conceitos científicos: “Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos.” (VIGOTSKY, 2001, p. 290). Assim sendo, o aprendizado que a escola oferece ao aluno é decisivo para a conscientização dos próprios processos mentais. E o professor é justamente o profissional preparado para promover continuamente esses saltos qualitativos, incidindo no processo de desenvolvimento dos conceitos de seus alunos. Os frutos de seu trabalho podem ser evidenciados no aproveitamento dos aprendizes que estão sob sua responsabilidade.

De fato, é o trabalho professor que atua na Zona de desenvolvimento proximal, transformando-a em nível de desenvolvimento real. Para entender o que isso significa é preciso considerar que Vigotsky (1984) entende que o desenvolvimento humano apresenta dois níveis: o nível de desenvolvimento real, que consiste nas atividades que a criança consegue resolver sozinha, sem ajuda de um adulto ou de alguém mais experiente, e o nível de desenvolvimento potencial, que consiste nas atividades que a criança ainda não consegue realizar de forma independente, mas que poderá realizar com a ajuda de um adulto ou de alguém que a oriente adequadamente. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é denominada de Zona de desenvolvimento proximal. Essa ajuda do adulto (na escola, o professor) é, portanto, fundamental para que o aluno consiga desenvolver atividades que lhe seriam impossíveis se o professor não o orientasse: "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VIGOTSKY, 1984, p. 97).

Assim sendo, o trabalho do professor é nitidamente evidenciado nesses saltos qualitativos, pois "[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã [...]" (VIGOTSKY, 1984, p. 98). É, portanto, a ajuda do outro mais experiente que favorecerá tal transformação. E, na escola, o papel do professor é justamente tornar-se esse "outro mais experiente" de forma intencional e planejada, para que a zona de desenvolvimento proximal se transforme em nível de desenvolvimento real. Daí entendermos que o bom desempenho do aluno espelha a atuação competente e intencional do professor que o orientou. Por seu turno, o professor pode constantemente avaliar seu trabalho mediante o desenvolvimento de seus alunos, para mudar de estratégia se perceber que os resultados não foram os esperados.

## 5. A PESQUISA: PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como o professor avalia o próprio trabalho ao constatar a aprendizagem de seus alunos na disciplina que ministra. Partimos do pressuposto que o trabalho do professor necessariamente se espelha na aprendizagem de seus alunos, por isso acreditamos que, ao indagar o professor sobre como ele avalia a aprendizagem do aluno é também induzi-lo a avaliar seu próprio trabalho. Para tanto, solicitamos a 17 professores de

Língua Portuguesa da rede municipal de uma cidade no interior de São Paulo que respondessem às seguintes questões: Você está satisfeito com o aproveitamento de seus alunos? Por quê?

Para analisarmos as respostas, adotamos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2010). Como método de investigação, a análise de conteúdo se vale de um conjunto de técnicas específicas de análise de comunicações (BARDIN, 2010) que, ao proporcionar uma descrição analítica das mensagens, contribui para que o pesquisador reconheça e interprete as unidades de significação referentes ao conteúdo dos enunciados. Tal tratamento concedido ao material do *corpus* da pesquisa permite ainda que o pesquisador efetive inferências específicas por intermédio da dedução de temas recorrentes ou pressupostos implícitos ou explícitos contidos no material de análise. Por conseguinte, a análise do conteúdo prioriza a comunicação e busca um entendimento que vai além dos significados imediatos, procurando uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados.

Mais especificamente, ao destacar o papel da inferência nessa metodologia, Bardin (2010, p. 44) refere que a análise de conteúdo pode ser denominada como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”, sendo que, em tais técnicas, visa-se a obter, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo dos enunciados, “[...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] destas mensagens”.

Tais ações têm a finalidade de efetivar deduções lógicas e justificadas atinentes às condições de produção dessas mensagens, as quais se valem, para tanto, de indicadores quantitativos e/ou qualitativos procedentes das análises das respostas concedidas pelos sujeitos de pesquisa. Neste caso, conforme observa Bardin (2010, p. 41), o pesquisador se vale do tratamento das mensagens por ele trabalhadas para inferir conhecimentos a respeito do emissor da mensagem ou do seu contexto. Assim, a inferência é o procedimento “[...] que vem permitir a passagem, explícita e controlada [...]”, da descrição analítica do conteúdo das mensagens à interpretação (BARDIN, 2010, p. 41).

Por isso, o propósito dessa metodologia é a realização da análise do sentido latente, do não aparente, do não dito, que está por trás do sentido explícito expresso de qualquer

mensagem. Nessa mesma direção, segundo Bardin (2010, p. 45), "A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça".

Em nossa pesquisa, a leitura minuciosa do material de análise conforme as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2010) permitiu que atingíssemos a interpretação mais profunda dos dados, assim como propiciou a realização de inferências pelo cruzamento das respostas, apoiando-se ao contexto da realidade concreta em que elas foram produzidas. Para isso, procuramos obter nas respostas tanto os sentidos explícitos quanto os implícitos, o que nos viabilizou condições para examinar as diferenças de significação entre os conteúdos dos enunciados, como também as nuances de semelhança que eles apresentavam.

Com tal procedimento, nomeamos os temas recorrentes que emergiram das respostas dos sujeitos da pesquisa. Tais temas foram agrupados em categorias sob um título genérico. A frequência (F) e o percentual (P) dizem respeito ao número de vezes que a categoria é mencionada nas respostas dadas por eles, e não ao número de participantes da pesquisa.

Abaixo, apresentamos as tabelas resultantes das análises iniciais. Esta pesquisa foi aprovada pela CONEP, sob o número 12502919.5.0000.550.

## 6. ANÁLISES E RESULTADOS

Solicitamos aos professores que respondessem à seguinte questão: Você está satisfeito com o aproveitamento de seus alunos? Por quê?

Inicialmente separamos as respostas em dois grupos: os que responderam de forma negativa (11 professores, correspondendo a 57,90%) e os que responderam de forma afirmativa (6 professores, correspondendo a 42,10%).

Em seguida, estabelecemos as categorias segundo as justificativas oferecidas.

Tabela 1. Justificativas dos professores insatisfeitos

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Falta de	6		[...] os alunos não se interessam pela escola.

interesse do aluno			[...] os alunos não se interessam pelos conteúdos trabalhados em sala. [...] os alunos não se sentem motivados a aprender. [...] falta de envolvimento por parte dos alunos. [...] falta interesse por parte dos alunos. [...] as aulas não são de interesse dos alunos.
Problemas de aprendizagem do aluno	2		[...] os alunos apresentam dificuldades de alfabetização. [...] os alunos apresentam problemas de aprendizagem em geral.
Falta de participação do aluno	2		[...] os alunos não se envolvem com o que é proposto. [...] nada do que é ensinado os alunos participam.
Outros	1		[...] muitos alunos estão na escola por causa do bolsa família.

Fonte: Elaboração própria

Vemos que as categorias estabelecidas de acordo com as justificativas dos professores sempre se relacionam à pessoa do aluno. A falta de interesse discente parece ser algo intransponível e se torna a grande justificativa para que a aprendizagem não se efetive. O trabalho do professor sequer é mencionado, nem mesmo como tentativa de estabelecer estratégias que possibilitem o resgate do interesse e da motivação. Nota-se que não ocorre parceria entre professor e aluno para que a aprendizagem se realize. Há apenas a constatação de que nada é possível diante do hiato existente entre o que a escola oferece e o que interessa ao aluno. E, na percepção desse docente, seu trabalho se anula diante de uma sala de aula apática e alheia. De fato, pelas respostas, é como se nada mais houvesse para justificar um aproveitamento que não satisfaz o professor. Há apenas a atitude indiferente do aluno, que o professor não é capaz de vencer. Por isso, não há sequer menção a seu próprio trabalho, uma vez que este se torna impotente diante da apatia indiferente dos alunos. Parece que o trabalho prescrito, conforme Bronckart (2006), torna-se inviável diante desse fator que o trabalho real identificou: a falta de interesse.

Vemos ainda que 2 professores apresentam como justificativa o fato de os alunos apresentarem problemas na aprendizagem pregressa, que certamente é pré-requisito para as novas aprendizagens. Novamente, vemos que o trabalho docente não é mencionado. Ou seja, o professor considera como o maior fator impeditivo para a aprendizagem o fato de seu aluno

apresentar problemas na aprendizagem, e esse fato parece também ser intransponível para ele. Fica claro o distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real. (BRONCKART, 2006).

Do mesmo modo, é ainda a falta de participação do aluno, mencionada por 2 professores, que impede o bom aproveitamento. A atitude do professor parece não ser relevante para mudar esse obstáculo. Em momento nenhum, existe a menção ao próprio trabalho ou à didática praticada pelo docente. Parece que, para tornar o trabalho produtor, é preciso mudar essas características do aluno. Caso contrário, nada será possível.

É interessante observar que, ao mencionar o programa Bolsa família, o professor indiretamente também está confirmando a falta de interesse e de motivação do aluno.

Se pensarmos nos postulados de Vigotsky (1984), provavelmente a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) permanecerá assim, não por falta de um professor que ajude o aprendiz a dar esse salto qualitativo na aprendizagem, mas porque o aluno não quer que isso ocorra. Como a relação de ensino/aprendizagem pressupõe a parceria entre professor e aluno, quando um dos fatores desse binômio se ausenta, a aprendizagem torna-se impossível.

Se, como afirmam Silva e Abud (2015), a tarefa fundamental do professor é transformar os alunos em **parceiros**, podemos inferir que os sujeitos desta pesquisa não se sentem preparados para tal. Percebem que os alunos não são parceiros, mas seres distantes, ausentes por falta de interesse e motivação. Podemos concluir que a formação desses professores não os preparou para vencer esses obstáculos, a fim de poderem transformar seres apáticos em seres dinâmicos, disponíveis e parceiros na aprendizagem. Assim, não há como julgar o próprio agir docente se o cenário é uma sala de aula composta por alunos desanimados e ausentes.

Tabela 2. Justificativas dos professores satisfeitos

Categories de análise	F	P	Exemplos
Parceria dos alunos	6		[...] eles tentam acompanhar o conteúdo. [...] desenvolvem bem determinados tipos de textos. [...] os alunos tentam acompanhar as atividades propostas. [...] mesmo quando não entendem, eles tentam solucionar exercícios como auxílio do professor.

---

			[...] os alunos querem aprender. [...] se mostram interessados quando algo faz parte de seu mundo.
--	--	--	---

---

Fonte: Elaboração própria

Ao contrário dos professores que não estão satisfeitos com o aproveitamento dos alunos, estes justificam sua satisfação ao constatarem justamente que os alunos são seus parceiros, uma vez que “acompanham o conteúdo”, mesmo “quando não entendem”, pois eles “querem aprender”, principalmente quando se trata de “algo que faz parte de seu mundo”. São alunos que pertencem à mesma rede de ensino daqueles mencionados anteriormente. A diferença é que estes acolhem o professor como o adulto que faz transformar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) em nível de desenvolvimento real (VIGOTSKY, 1984). Daí serem efetivamente parceiros na aprendizagem e darem ao professor a alegria de estar satisfeito com a aprendizagem que manifestam.

Pode-se dizer que a diferença entre os professores que disseram Não e os que disseram Sim consiste justamente em saber transformar os alunos em aprendizes dinâmicos, permitindo que o binômio professor e aluno se estreite dia a dia. Como foi dito, quando o professor não consegue engendrar recursos para garantir a participação do aluno como parceiro do processo educativo, o trabalho docente está destinado ao fracasso.

Creemos que se trata de uma questão muito importante, que pode ser identificada na percepção que o professor faz de seu próprio trabalho. Quando não há interesse do aluno, falta parceria. Sem esta, o binômio não se realiza. Esta é uma questão *sine qua non* na tarefa educativa. Não se trata de um trabalho produzido por um único agente. O professor precisa estar preparado para promover continuamente a parceria com seus alunos, só assim poderá articular os conceitos científicos aos espontâneos correlatos, causando saltos qualitativos no desenvolvimento. Os frutos do trabalho docente só poderão ser evidenciados se houver *a priori* a aquiescência dos alunos em criar e fortalecer essa parceria. É desta forma que o professor procura caminhos para transformar o trabalho prescrito em trabalho real.

## CONCLUSÕES

Iniciamos este texto mencionando um encontro pedagógico de escolas públicas, quando ouvimos alguns docentes dizerem que o professor atual pouco pode fazer, uma vez que é

considerado como mediador da aprendizagem, mas quem decide se esta deve ou não ocorrer é o aluno. Pareceu-nos que tal enunciado evidenciava a impotência do professor diante da disposição do aluno em aprender ou não.

Abordamos autores que esclarecem as especificidades do trabalho docente. Entre as características que o determinam, estão as diferenças entre os conceitos: trabalho prescrito e trabalho real. É este último que consolida a aprendizagem. E, nesse trabalho real, com alunos que muitas vezes não correspondem ao padrão idealizado pelo professor, foi possível perceber que o trabalho docente consiste fundamentalmente em ser capaz de estabelecer parceria com seus alunos. Esta seria a chave para abrir o interesse dos educandos e, desta forma, favorecer a tomada de consciência das novas aprendizagens.

De fato, vimos que docentes da mesma rede de ensino podem se sentir satisfeitos com a aprendizagem de seus alunos e, portanto, com o próprio trabalho, ou desanimados e insatisfeitos ao constatarem o desinteresse e a apatia dos alunos. O diferencial entre os dois grupos de professores parece ser realmente a parceria que uns foram capazes de tecer, enquanto outros não. Cremos que os cursos de formação de professores deveriam dar mais atenção a esse aspecto. Não se trata de um aspecto emocional que apenas corrobora o processo de ensino e aprendizagem, mas de um fator decisivo para que o binômio professor-aluno se estabeleça e possa haver aprendizagem. Assim, o professor vai muito além de ser apenas o mediador de um processo, tornando-se o profissional capaz de aproximar o trabalho real ao que havia anteriormente idealizado. Em síntese, a queixa dos professores sobre a apatia dos alunos é um dado que revela a falta de parceria. Tal carência mostrou-se decisiva para impedir que a aprendizagem seja bem sucedida. Resta encontrar caminhos para aproximar os dois protagonistas do processo educativo, professor e aluno, pois não há coadjuvantes nem meros espectadores quando se trata de educação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

BRONCKART, Jean-Paul. Posfácio. Ensinar: um "métier" que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. *In*: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização: Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; BARRICELLI, Ermelinda. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia**, v. 1, n. 8, p. 224-246, 2011. <https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i08p%25p>.

MACHADO, Anna Raquel, BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane; BARALDI, Glaucimara; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *In*: MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. *In*: La TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PANOFKY, Carolyn P.; JOHN-STEINER, Vera; BLACKWELL, Peggy J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. *In*: MOLL, Luis C. (org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 245-260.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. As interdependências entre o desenvolvimento do pensamento crítico e os conhecimentos culturais e científicos adquiridos na escola. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, SP, v. 20, n. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2681/0>. Acesso em: 25 set. 2019.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. A compreensão das múltiplas dimensões da indisciplina na escola: a necessidade de entender os problemas para vencê-los. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, SP, v. 13, n. 2, p. 111-128, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2094>. Acesso em: 25 set. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.



VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p.

***Elisabeth Ramos da SILVA***

Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1978), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Foi professora da Rede municipal de São José dos Campos durante oito anos, onde criou e desenvolveu o projeto Teatro nas escolas. Atuou também em cursos preparatórios para concursos públicos e vestibulares. Foi professora doutora assistente da Universidade de Taubaté, e atualmente trabalha no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada dessa instituição, além de coordenar as atividades e de ministrar aulas no curso de Especialização em língua portuguesa: Gramática e uso, e no curso de extensão "Gramática para todos".

***Maria José Milharezi ABUD***

Possui as seguintes graduações, realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté: Pedagogia Licenciatura (1963); Letras Português e Literatura (1972); Pedagogia com Habilitações em: Administração Escolar de 1º e 2º graus (1972); Orientação Educacional (1973); Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais (1975); Supervisão Escolar de 1º e 2º graus (1975). cursou as seguintes Especializações: Literatura Brasileira Contemporânea, na Universidade de Mogi das Cruzes (1974); A problemática da Literatura e as Literaturas Portuguesa e Brasileira, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté (1975) e Semântica Aplicada ao Ensino da Comunicação e Expressão, na Universidade de Taubaté (1977). Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo realizou seu Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo (1986) e seu Doutorado em Educação: Psicologia da Educação (1999).

***Adriana Cintra CARVALHO PINTO***

Em 1996, graduou-se em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Taubaté (UNITAU), onde, em 1998, começou sua atividade docente no Ensino Superior. Em 2003, qualificou-se como mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU. Em 2009, no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, obteve o título de doutora. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e de Linguística no Departamento de Ciências Sociais e Letras da UNITAU e de Língua Portuguesa na Faculdade Dehoniana. Também é professora de Metodologia da Pesquisa Científica em Cursos de Pós-graduação da Faculdade Dehoniana, e professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNITAU. Desde 2020, é professora de Língua Portuguesa do Curso de Letras do Núcleo de Educação a Distância - EAD/ UNITAU; desde 2021, é coordenadora do Curso de Letras Presencial da UNITAU.

*Recebido em 19/janeiro/2021 - Aceito em 15/julho/2021*