

MODELO DA ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE

Janete Bolite-Frant
Universidade Anhanguera – São Paulo/Brasil

Monica Rabello de Castro
Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro/Brasil
rabelomonica@uol.com.br

1

Resumo

Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa sobre o trabalho docente, desenvolvida em outros dois estados do Brasil, utilizando a mesma metodologia de coleta de dados e o mesmo referencial teórico, que engloba a abordagem sócio-histórica e a Teoria Das Representações Sociais, articulada com a Análise Argumentativa. A metodologia previu a utilização da imagem, técnica chamada autoconfrontação, em que algumas das situações do trabalho de docentes foram gravadas em vídeo e discutidas com os sujeitos da pesquisa em seções também gravadas em vídeo. Os resultados mostraram que as representações sociais de aprendizagem apareceram referidas a um processo de mudança de prática. A atividade observada nas autoconfrontações foi organizada por uma dissociação de noções do termo “pedagogia”, sendo o termo I uma pedagogia considerada tradicional, em oposição a uma outra, moderna, aquela que deve ser praticada, amparada por metáforas bastante usuais na linguagem de professores na escola. Os resultados sugerem ainda que os significados atribuídos ao trabalho docente norteiam a atividade que realmente é realizada e que a análise argumentativa possibilita compreender como os professores engendram e justificam a atividade em que se engajam.

Palavras-chave: Representações sociais; Autoconfrontação; Análise argumentativa.

Introdução

Realizámos investigações com diferentes equipes de pesquisa nas quais nossa preocupação focalizou o ferramental necessário para compreender como os sentidos emergem em diferentes contextos de interação; como interpretar o texto de outrem, visando compreender aspetos de interações com distintas finalidades; e, ainda, como

apresentar o resultado das interpretações feitas. O estudo que agora apresentamos é fruto desta trajetória. Articulamos conceitos da teoria da argumentação e da Clínica da Atividade para a compreensão dos discursos na análise da fala, gestos e imagens do trabalho docente.

As pesquisas tiveram como tema o trabalho docente. As recentes mudanças observadas no cenário mundial colocaram novas questões quanto aos objetivos da escolarização, exigindo novas formas de organização do trabalho escolar, provocando a intensificação e a ampliação do trabalho docente. Discutir sobre esse trabalho, implicou rever os saberes e as atividades dos professores; refletir sobre a articulação entre teoria e prática, compreender a trajetória profissional vivenciada no contexto da sala de aula como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão; entender que a experiência docente se configura como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor; e que o cotidiano escolar e sua complexidade fornecem material relevante para compreender as realidades vividas, saberes e fazeres.

Na literatura especializada nessa temática, alguns estudos podem ser destacados como aqueles empreendidos por Gauthier et al. (1998), Tardif (2008), Alves-Mazzotti e Mazzotti (2010), Castro et al. (2010) e Therrien e Loiola (2001). Gauthier et al. (1998) considera os saberes como resultante de produção social e, em suas reflexões sobre os conhecimentos próprios ao ensino, enfatiza que a revelação e a validação dos saberes da experiência docente são essenciais para que esses não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos professores. Os saberes da experiência docente precisam ser socializados, pois, por seu caráter individual e privado, poderão ter pouca utilidade nos processos de formação docente. Neste caso, o autor ressalta que a socialização dos resultados de pesquisas, sobre atividade e saberes docentes “poderiam criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática” (p. 188).

O pensamento de Gauthier et al. (1998) resulta das reflexões sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas da área. A autora propõe a ressignificação dos saberes da formação (na perspectiva de articular saberes especializados, prática reflexiva e saberes da experiência), explicitando compreender que a prática deva ser tomada como referência na formação docente, percebendo as situações que essa prática encerra para além da

dimensão instrumental.

Os saberes da formação são importantes, entretanto, por si só não são suficientes para dar conta da complexidade do trabalho docente. Os saberes da formação não são os únicos a serem mobilizados na prática escolar, pois no desenvolvimento dessa prática o professor toma decisões, organiza/reorganiza suas ações e age, fundamentando-se (de modo consciente ou inconsciente) por pressupostos conceituais (crenças, concepções) que definem o seu fazer-se professor, o seu jeito de ser e de agir na sala de aula.

Tardif (2008) considera que os saberes se constituem a partir de uma reflexão na e sobre a prática. O professor é identificado como sujeito de um saber e de um fazer e o trabalho docente é entendido como um espaço, não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes.

Therrien e Loiola (2001, p. 144), ao focalizarem a natureza do saber docente e sua função na ação docente, sobretudo na perspectiva da gestão da sala de aula, concluem que o trabalho docente é “uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula”. Os autores se voltam à natureza do saber ensinar, apoiando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da ergonomia do trabalho docente – descrição e explicação da atividade humana no trabalho - e na cognição situada. Para estes autores,

A ergonomia, aplicada aos estudos no campo da educação, interessa-se pela investigação da dinâmica que considera o sujeito, a atividade e o contexto como um todo. De modo mais específico, trata-se de um ponto de vista centrado no desenvolvimento dos conhecimentos em contexto. Nessa perspectiva, o ensino é uma “situação situada”, ou seja, uma atividade complexa cujo objetivo é a adaptação a uma situação. (Therrien & Loiola, 2001, p. 145)

Pode-se inferir que, para compreender a atividade profissional do professor, é necessário conhecer como ele se percebe professor em sua trajetória formativa e profissional. Esse processo complexo, assim considerado, pelo qual o sujeito se autoconstrói, é marcado por experiências pessoais, formativas e profissionais e, neste percurso, o mesmo vive e age em diversos cenários, a partir da interpretação que imprime aos factos e ao mundo no qual está inserido, trazendo uma diversidade de concepções, crenças, valores, atitudes, escolhas e mudanças educacionais, e, até mesmo, a forma de ver a educação.

Discutir o trabalho docente implicou revisar a compreensão da atividade do professor. Significou refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional vivenciada no contexto da sala de aula como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão e compreender como ele se percebe professor em sua trajetória formativa e profissional. O trabalho docente vai ser marcado pelos valores e crenças pessoais do professor resultantes da interação dele com os diferentes espaços sociais com que convive, tais como a família, a escola, a igreja etc.

Considerando que os professores têm capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam pelo confronto de suas ações quotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar, acreditamos que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria atividade, a aula e a escola como um todo.

Este estudo pretende validar e dar confiabilidade a uma metodologia de intervenção e análise da atividade docente de professores do ensino básico de escolas vinculadas à rede pública de ensino, sobre diversos aspectos de sua prática profissional. Trata-se de um referencial que engloba a Clínica da Atividade e a Análise Argumentativa. Apresentamos resultados de uma pesquisa integrada a uma investigação mais ampla sobre o trabalho docente.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida, também, por pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que utilizam a mesma metodologia de coleta de dados.

O Modelo da Estratégia Argumentativa - MEA

A abordagem adotada para a análise dos dados da pesquisa foi desenvolvida segundo o ponto de vista argumentativo. O ato de argumentar é uma das formas da atividade humana que envolve a capacidade de dialogar, de pensar, de analisar e de escolher, implicando o comprometimento do orador com seus próprios argumentos. Na argumentação busca-se, antes de tudo, convencer o interlocutor da validade de uma determinada tese e/ou levá-lo a uma ação coerente com ela. A argumentação é um processo comunicativo que apresenta uma conclusão, mais ou menos plausível, sendo as

provas apresentadas suscetíveis de múltiplas interpretações e marcadas pela subjetividade de quem argumenta e do contexto em que ocorre.

A argumentação faz parte do diálogo entre indivíduos no dia-a-dia. Suas falas não são simples emissores de informação, pois estão impregnadas por outras intenções, dentre elas, convencer, conquistar o interlocutor, impressionar, bajular, ofender, elogiar etc. A teoria da argumentação busca explicar momentos de negociação, quando um quer convencer o outro de uma tese, ou seja, momentos em que se reconhece a existência de controvérsias e acordos.

A argumentação tem como ponto de partida escolhas de premissas que o locutor crê serem admitidas por seu auditório e por teses, que se quer fazer admitir. As premissas as quais o locutor crê serem admitidas por seu auditório são chamadas acordos. Embora o locutor suponha a adesão do auditório às premissas que fundamentam sua argumentação, pode acontecer de o auditório as rejeitar, se com elas não se identificar, se perceber a fragilidade das premissas ou um possível caráter tendencioso. Neste caso, o locutor poderá buscar adaptar seu discurso, buscando novas premissas que promovam a adesão, reengendrando sua argumentação sob novos acordos.

A argumentação é um conjunto de meios que o locutor utiliza para sustentar seus pontos de vista, requerendo um encadeamento lógico que possibilite ao interlocutor compreender o que está sendo dito, sem o que a argumentação não é eficaz. O objetivo da argumentação é obter o convencimento de uma determinada tese. A argumentação supõe a troca de conhecimentos e a defesa de pontos de vista.

A argumentação consiste em estabelecer uma solidariedade entre premissas que se quer fazer admitir, ou, ao contrário, entre premissas recusadas pelo auditório e outras que se deseja que pareçam absurdas. A argumentação é tão mais eficaz quanto mais forem realmente aceites pelo auditório os acordos sobre os quais o locutor se baseou.

Estamos propondo a utilização de um modelo, baseado na teoria da argumentação, para as interações feitas por qualquer meio, seja presencial, seja mediático. O campo de investigação é caracterizado como situações em que os participantes defendem pontos de vista, antecipando possíveis controvérsias às suas crenças.

Partimos do princípio de que a fala tem sempre uma finalidade e que o locutor não é livre para falar o que quiser do jeito que quiser. Existem regras e normas sociais que devem ser levadas em consideração, sem o que a fala será taxada como inadequada pelos interlocutores. Além disso, existem formas de falar peculiares a cada grupo social, maneiras pelas quais cada grupo entende mais facilmente o que está sendo dito. Por essas razões, a estratégia argumentativa pode revelar todos esses aspectos.

Dizer que linguagem tem uma função social de comunicação não exclui outros aspectos da linguagem, como influenciar, manipular, decidir, manifestar o belo, elogiar etc. O sentido emerge no interior de uma complexidade de normas e regras consensuais que regulam as diferentes comunidades semióticas e envolvem todos os aspectos que caracterizam uma cultura, tais como as instituições, as formas de organização social, as crenças, os valores, as intenções, os comportamentos, etc. Nossa opção foi por articular conceitos centrais, a partir de diferentes contribuições, sobretudo da Teoria da Argumentação de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1992).

Os processos de negociação de significados no interior dos grupos sociais são dinâmicos, ocorrem na interação entre indivíduos, e o modelo explicativo para os processos de produção de sentidos que descrevemos leva em conta uma dificuldade histórica: a de se remeter ao processo ao invés do produto. Na análise do discurso, baseada no MEA (Castro & Bolite-Frant, 2011), busca-se apresentar, através de esquemas, os argumentos usados pelo locutor, tentando identificar em que acordos se baseiam e o que leva o locutor a escolher determinado argumento em detrimento de outro. Tenta-se, também, compreender o que organiza a fala, tornando-a compreensível para o interlocutor.

O MEA busca relacionar nos processos discursivos o que se diz, o como se diz e o porquê se diz, levando em conta a atividade na qual o sujeito está engajado e que o sentido de suas enunciações emerge em função dessa atividade. Ou seja, o material é organizado levando em conta seu poder argumentativo.

A análise consiste em um trabalho de reconstrução de argumentos, um trabalho de montagem. A técnica inicia-se, numa primeira etapa, com a organização do material: transcrição das falas, quando for o caso, e diversas leituras flutuantes com o objetivo de conhecer bem o material. Trata-se de um trabalho de busca de respostas a questões que serviram de motivação para a análise. Dessa forma, as falas recebem uma organização

que vai depender dessas questões. São possíveis diferentes organizações: por temas, por episódios ou por locutor. Cada uma dessas unidades é analisada, inicialmente, em separado, porém, são possíveis cruzamentos posteriores, dependendo dos objetivos da análise e da abrangência pretendida. Seguem-se as etapas:

- As ideias centrais relacionadas às questões são grifadas.
- Nelas, buscam-se afirmações que deram origem a controvérsias, as teses.
- Buscam-se, então, argumentos no interior do discurso dos sujeitos e estes são organizados de modo a formar uma sequência coerente.
- Estudam-se as possíveis oposições destacadas pelos autores.
- Interroga-se o discurso de cada autor.
- Montam-se esquemas que reduzem as falas a formas mais simples, que forneçam o essencial para responder à questão que deu origem à análise.
- Faz-se uma primeira interpretação.
- Em seguida, buscam-se evidências para as interpretações no próprio discurso.

Terminadas estas etapas, cruzam-se as interpretações sobre os textos de cada autor, assim como os textos de diferentes autores. Os vários esquemas são analisados na busca de similaridades e divergências. Procuram-se explicações para estas similaridades e divergências no texto, visando completar as lacunas deixadas pelos implícitos. Só então é feita a interpretação final.

Metodologia

Neste trabalho, apresentaremos detalhadamente resultados relativos à análise de um total de 10 horas de gravação em vídeo, realizadas com uma professora. O principal recurso do método empregado foi a imagem como ferramenta metodológica, por isso situações do trabalho da docente foram gravadas em vídeo e editadas em seis episódios. Posteriormente, as imagens foram discutidas com o sujeito da pesquisa em seções também gravadas em vídeo, técnica de coleta de dados da Clínica da Atividade (Clot, 2006), a autoconfrontação simples e cruzada. Na autoconfrontação simples, os episódios são assistidos e, em seguida, a professora inicia o debate com uma fala livre sobre o que foi observado. Em seguida, o pesquisador interage com o sujeito, abordando aspectos selecionados pelo pesquisador como motivadores de reflexão. Nesse caso, buscou-se

trazer a tona elementos da atividade docente, que não ficaram explícitos durante as observações.

A autoconfrontação cruzada ocorre de maneira similar, só que desta vez conta também com a presença de um colaborador, que deve pertencer ao mesmo gênero de trabalho que o sujeito. A utilização da técnica de autoconfrontação se dá pelo facto de que, na perspectiva da análise ergonômica do trabalho, o sujeito observado durante suas atividades deve ter a chance de se observar também, explicando as razões pela qual teve determinado tipo de comportamento (Carreiro, 2011; Castro, Maia, & Carreiro, 2010; Perez, 2011).

A técnica considera importante que o sujeito observado pelos pesquisadores, ao exercer a sua atividade, observe ele mesmo seu próprio trabalho. Clot (2006, p. 10) acredita que “a experiência vivida possa se transformar em meio de viver outras experiências”, uma vez que implica o desenvolvimento subjetivo daquilo que foi experimentado, ou seja, o desenvolvimento da atividade. Desse ponto de vista, a técnica tem um forte apelo interventivo.

Na análise dos dados, feita segundo o MEA, foi necessário escrever esquematicamente qual a tese está sendo defendida e qual argumento que está sendo usado pelo orador para sua defesa, através de enunciados simples que os resumam. A montagem de cada passo do argumento parte da identificação e da avaliação da regra de inferência que dá origem à tese.

A escola escolhida para a pesquisa foi um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado no Município de Maricá, no Rio de Janeiro. Trata-se de uma turma de 3º ano do sistema de ciclos apelidada de turma alfa, por reunir os alunos não alfabetizados e que, pela progressão automática, ali chegaram sem possibilidade de continuar.

A professora fez curso normal e é formada em Educação Física. Aceitou fazer parte da pesquisa porque queria saber se está fazendo seu trabalho de forma correta. Escolheu esta turma porque ninguém a queria e isto lhe valeu ficar com apenas uma turma na escola, já que com 40 horas deveria ter duas. Por ser uma turma defasada, preparou um projeto especial para trabalhar de modo diferenciado com eles: na parte da tarde ela fazia reforço com os alunos desta turma.

A professora não fez nenhum curso de alfabetização para fundamentar o que fazia e buscava informações na *internet* e em livros didáticos, para preparar suas aulas. Tinha uma amiga que ajudou muito no início do trabalho de alfabetização, pois entendia muito do assunto. Dizia não ter uma ordem certa a seguir, nem uma teoria que fundamentasse o que fazia; seguia sua intuição. Misturava diferentes métodos, não se atendo a um único. Justifica esta postura por se tratar de uma turma diferente, já que os alunos estavam em um 3º ano e ainda eram analfabetos. Por isso, o trabalho tinha que ser diferenciado, e ela admite que não sabia bem como fazer, agia por tentativas. Ela diz que existem planos prontos para as turmas, mas não para uma como a dela. Como eles não sabiam ler e escrever, ela fazia apenas o trabalho de alfabetização, não trabalhava a matemática, afirmando que eles já sabiam. Os demais assuntos ela trabalhava juntamente com as atividades de alfabetização.

Seu planejamento era feito em um caderno, e ela explicou que nem sempre dava para seguir o que planejou. A maior parte das atividades era feita em folhas mimeografadas. Explica que eles até liam algumas palavras, mas tinham muita dificuldade de escrever. Por isso, ela se concentrava em atividades para que eles escrevessem. Afirmou em várias ocasiões que o que fazia está funcionando.

Naquele momento, tinha pegado uns livros novos e estava seguindo mais ou menos o roteiro de um deles, mas sempre tinha que estar adaptando. Um problema que ela identificou é que as crianças já escreviam com letra cursiva, o que não acontece com frequência em classes de alfabetização. A atitude dela foi a de permitir que os alunos escrevessem com a letra que quisessem. Ela explicou este fato como um exemplo da diferença da turma dela das demais. A faixa etária deles variava entre 8 e 13 anos.

Resultados

A análise que apresentamos é um exemplo de aplicação da Clínica da Atividade articulada ao MEA.

As autoconfrontações simples e cruzadas foram realizadas com o objetivo de olhar um único sujeito (uma professora) integrante de um grupo (professores) e verificar se ela resignificava o conhecimento relativo à atividade docente. Portanto, as falas da professora foram analisadas em relação às de seu grupo de pertença, dados colhidos pela pesquisa mais ampla.

Numa autoconfrontação simples, o episódio foi extraído de uma aula dada na biblioteca da escola, quando os alunos foram dispostos em grupo. A atividade consistia em, com papel transparente, decalcar a silhueta de bichos que os alunos procurariam em livros que ela distribuiu pelas mesas. Após decalcar o bicho, cada aluno iria escrever o nome deste. Esclareceu que os desenhos depois seriam usados para fazer um jogo da memória. A maior parte do tempo, a professora fez atendimento individual. Atendeu ao todo oito dos 24 alunos. Esse atendimento consistiu, basicamente, em ajudar os alunos a escreverem o nome do bicho escolhido. O procedimento era dividir o nome do bicho em sílabas e em seguida interrogar o aluno sobre como escrever cada uma das sílabas, letra por letra.

Ao ver o episódio, a professora inicialmente explicou seu objetivo com a atividade e que foi feita tal como planejou. Disse que se fizesse de novo, faria os alunos repetirem mais aquilo que deveriam escrever. Indagada pelas razões de ficar tanto tempo dando atendimento individual, explicou que aquilo era necessário para que as crianças escrevessem os nomes dos bichos de forma correta.

Nas imagens dos episódios, sempre aparece a professora apontando com o dedo aonde deve ser escrito a palavra: segura o papel e com a outra mão bate com o dedo onde deve ser escrito e só sai da mesa do aluno quando este escreve a palavra correta.

Há pressão sobre os alunos, observada na proximidade com a criança, debruçando-se sobre a mesa, sentada com os braços cruzados, mantendo uma expressão rígida, ora segurando em um braço do aluno, ora no ombro ou batendo com a folhinha no braço da aluna e dizendo “vamos lá” “eu tô falando a última letra”, o seu olhar é fixo. Mostra-se impaciente quando projeta o seu corpo, batendo com a mão sobre a mesa. Essas atitudes são justificadas pelas dificuldades dos alunos.

A preocupação com a correção dos nomes dos bichos foi questionada como possivelmente ocasionando uma inibição dos alunos em escreverem sozinhos. Durante o debate, apontou este facto como uma possível falha em sua formação e acabou concluindo que esta prática não é a melhor estratégia para que seus alunos escrevam, mas sim uma ansiedade sua em trabalhar a gramática, enunciando regras a todo o momento.

Seus relatos sobre como elabora seu planejamento girou em torno de uma tese central: A APRENDIZAGEM NÃO TEM TEORIA, É UM PROCESSO NATURAL. O extrato abaixo evidencia sua tese:

(...) Esse plano de curso era tudo o que eu pretendia dar em 2009 pra eles... aí, o que eu fui fazer, aí eu fui atrás de, de um plano pra Alfa né... aí nas minhas pesquisas é... eu não encontrei é... assim, um caminho pra seguir com eles porque não tem.. aí,. os estudos que eu fiz ali, eles diziam, diziam assim... que, que a alfabetização não tem um caminho, ela vai acontecendo naturalmente.. então, que eu pegasse os textos, fosse trabalhando esses textos e desses textos né, com a leitura desses textos, com a construção das palavras desses textos é que a alfabetização ia se dando e assim eu fui fazendo.

11

Os argumentos engendrados para a defesa desta tese aparecem ao longo de suas explicações sobre o planejamento. A centralidade é sustentada por uma dissociação de noções em que ela classifica o termo I como uma alfabetização tradicional e o termo II como o que seria uma alfabetização moderna. Na dissociação de noções, ao termo I é atribuído um sentido de negatividade que, na medida em que o termo II é definido em contraposição ao termo I, confere a este último um sentido de positividade. Desse modo, ao fazer esta dissociação de noções, a professora valoriza sua estratégia que, no contexto em que ela define o termo I, teria atributos insustentáveis para a prática pedagógica.

O esquema abaixo resume a estratégia utilizada pela professora.

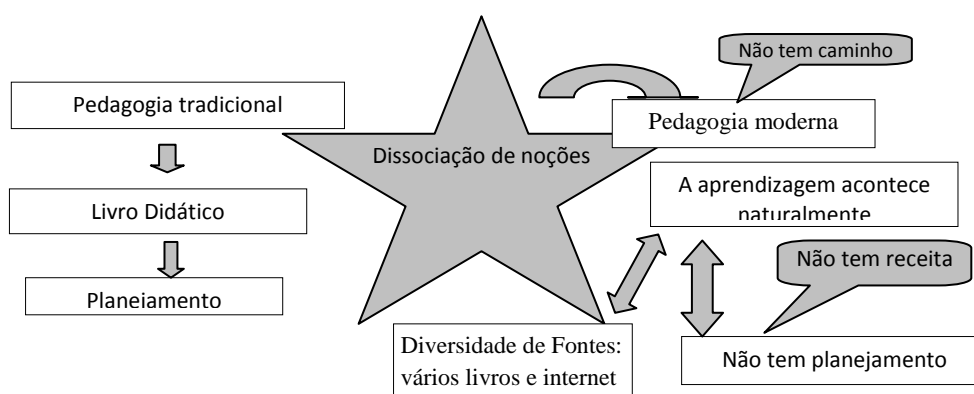


Figura 1. Esquema argumentativo da professora.

Utilizando-se de metáforas corriqueiras do meio educacional, tais como A APRENDIZAGEM É UM PERCURSO e A PEDAGOGIA É UM BOLO ASSANDO,

corroborar a negatividade do termo I com *slogans* comuns de uma pedagogia tida como moderna.

A metáfora do bolo assando está relacionada à dissociação de noções implementada e compõe um todo coerente com a metáfora do percurso. Para ela, na alfabetização tradicional o “bolo é murcho”, isto é, os alunos chegaram ao 3º ano, analfabetos. A forma como trabalha a alfabetização tem um caminho indeterminado, não sabe se o “bolo” vai crescer ou murchar.

eu não consegui achar uma receitinha pra seguir.. eu não consegui achar alguém que me desse essa receitinha.. se é que existe essa receitinha.. eu não consegui achar quem me desse... então, eu to fazendo a minha... tá um fuzuê danado...vamos ver o que vai dar no bolo final...se vai crescer, se vai murchar...vamos ver como ele vai sair.

Para a professora, sua prática não tem receita, tem um caminho indeterminado, é feito por tentativas. O diminutivo utilizado para “receitinhas” confere negatividade a essa prática. Quando afirma sobre a receitinha “se é que ela existe”, afirmando que não conseguiu achá-la, reforça a oposição, valorizando sua atividade. A alusão a “fuzuê danado”, que tem significado próximo a confuso, desconhecido, maluco, também reforça a oposição. Uma vez que não há “receitinha”, há “fuzuê danado”, ou seja, sua atividade se diferencia das práticas tradicionais, não sendo possível antever seus resultados.

As imagens evocadas esclarecem o sentido da atividade pedagógica, bastante recorrentes no discurso de professores. A dissociação de noções, apoiada por duas metáforas, mostra a suplementação realizada com relação à pedagogia tradicional, uma vez que atribui a esta pedagogia práticas que não necessariamente a identifica, ao mesmo tempo em que a reduz. A redução realizada por estas mesmas metáforas é denunciadora, também, de processos de distorção e de subtração. O bolo ou cresce ou murcha. O percurso é indeterminado.

Por não ter teoria que fundamente sua prática, por trabalhar com ensaio e erro, acaba por se basear em sua experiência, possivelmente aquela que teve como aluna e, por isso, aplicando “receitas” que não tem como avaliar. Durante a autoconfrontação simples, houve momentos em que mudou claramente de opinião sobre suas estratégias, defendendo argumentos que entram em contradição com outros defendidos na mesma

secção. Percebe-se que ela vai tomando consciência dessas contradições, quando afirma que, analisando naquele momento, poderia concordar que o seu procedimento não esteja produzindo os efeitos que julgava antes estarem funcionando.

A utilização do livro didático, embora ela o faça, aparece como algo que aprisiona, direciona, o que, na opinião dela, é algo que se deva evitar. O planejamento também aparece como necessário, mas algo a ser transgredido, uma vez que seguir o planejamento também aprisiona.

Outra tese que defende versa sobre o trabalho em grupo, que ela abandonará algum tempo depois da autoconfrontação cruzada.

INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS É NOCIVA.

A atividade em grupo apresentava uma contradição: os alunos não podiam olhar nem conversar sobre o trabalho do colega. Durante a autoconfrontação cruzada, este aspeto foi bastante criticado pela professora convidada, o que ocasionou a busca de argumentos para a defesa da ideia de que a interação tinha um significado negativo. A única característica que a atividade em grupo destacava era o facto de os alunos se sentarem juntos, mas a interação, ela argumentou, era nociva, tendo como causa o facto de interação seria *cópia, cola, se aproveitar do outro*. Durante o debate, construiu outras ideias sobre interação, o que parece apontar ressignificações da representação de seu trabalho.

Suas crenças sobre sua atividade docente em relação ao seu grupo de pertença, no entanto, não sofreram abalo, sobretudo a de que a pedagogia nova não tem receita, não tem planejamento. O planejamento aparece desvalorizado, em função desta crença. A criatividade apareceu mais central e valorizada em sua argumentação.

A estratégia argumentativa é, portanto, calcada em uma dissociação de noções, também, amparada por metáforas bastante usuais na linguagem de professores na escola, o que nos faz desconfiar de um discurso pronto para o pesquisador. Sua prática apresenta contradições que ela não se dava conta, uma vez que acredita que o fundamento de uma pedagogia nova esteja calcado, prioritariamente, em uma atividade que se caracteriza pelo ensaio e erro, já que não tem receita.

Acreditamos que os significados atribuídos à atividade docente norteiam a atividade que realmente é realizada e que a técnica de autoconfrontação tem a possibilidade de engendrar movimentos produtores de novos significados à atividade

docente. Um exemplo, é a própria professora que, ao comentar o processo vivido na pesquisa, emociona-se ao narrar uma mudança de percepção sobre sua atividade: um aluno mostra que sabe ler em situações que ela não promovia antes e que revelam a necessidade de fundamentação (teoria) para o que realiza.

Considerações finais

A ideia central deste artigo foi discutir a utilização da análise argumentativa articulada à ergonomia, na investigação do trabalho docente. A teoria da argumentação pressupõe uma construção coletiva de diversos estudiosos, buscando um conhecimento aplicável em diversas áreas do campo social, principalmente as que necessitem de intervenção direcionada à mudança cognitiva de pequenos ou grandes grupos. No caso aqui analisado, a proposta se debruça sobre pequenos grupos que comungam de crenças, valores e uma linguagem compartilhada, que significam o mundo de uma forma particular que orienta suas condutas e define identidades sociais. Nesse sentido, tentamos evidenciar que os sujeitos, em função de suas expectativas e motivações de pertencimento a grupos específicos, constroem uma linguagem compartilhada que, por economia, determinando suas condutas e comportamentos, através desse tecido comum de significações possíveis, compartilhadas por grupos eleitos pelos sujeitos, que contribuem para a formação, não só de uma visão comum sobre os objetos sociais, mas também de predisposições para ações comuns.

As pesquisas que aplicaram essa articulação teórica, confrontadas com os de outras ferramentas de análise de dados, fortaleceram a afirmação de que elementos estruturais das representações se apresentam nos diálogos encaminhados na perspectiva argumentativa, sob formas reconhecíveis e de fácil manipulação. A ferramenta permite relacionar tensões e reorganizações dos saberes envolvidos no trabalho docente, esclarecendo aquilo que é mais duradouro e aquilo que é mais flexível. Significa dizer que a articulação feita revela outros aspectos da dinâmica dos processos presentes no discurso e na prática do professor.

Este tipo de articulação teórica foi construído ao longo da investigação a que nos referimos. Trata-se de uma abordagem que se alinha ao projeto de aprofundar o conhecimento sobre a relação entre práticas e o processo de construção e transformação de saberes e práticas nesse grupo específico de professores.

Referências

- Alves-Mazzotti, A. J., & Mazzotti, T. B. (2010). Análise retórica na pesquisa em Representações Sociais. In A. J. Alves- Mazzotti, N. L. F. Fumes, & W. M. J. Aguiar (Orgs.), *Estudos sobre a atividade docente: Aspectos teóricos e metodológicos em questão* (pp. 121-134). São Paulo: EDUC/EdUFAL.
- Carreiro, C. M. (2011). *O processo de ressignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.
- Castro, M. R., & Bolite-Frant, J. (2011). *Modelo da estratégia argumentativa: Análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Castro et al. (2010). Estratégias argumentativas no trabalho docente. In A. J. Alves-Mazzotti, N. L. F. Fumes, & W. M. J. Aguiar (Orgs.), *Estudos sobre a atividade docente: Aspectos teóricos e metodológicos em questão* (pp. 89-107). São Paulo: EDUC/EdUFAL.
- Castro, M. R., Maia, H., & Carreiro, C. M. (2010). Análise argumentativa do trabalho docente. In *XV Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino* (pp. 67-83). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1992). *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
- Perez, J. S. (2011). *Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública* (Dissertação de mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional* (9a. Ed.). Petrópolis: Vozes.

Therrien, J., & Loiola, F. A. (2001). Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 22(74), 143-160.