

BARRICELLI, Ermelinda Maria; ANJOS, Daniela Dias dos. Autoconfrontação: Interação pesquisador-professor revelando sentido para o discurso do professor. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

## **AUTOCONFRONTAÇÃO: INTERAÇÃO PESQUISADOR-PROFESSOR REVELANDO SENTIDO PARA O DISCURSO DO PROFESSOR**

*Self-confrontation: interaction researcher-teacher revealing meaning for teacher discourse*

**Ermelinda Maria Barricelli<sup>1</sup>**

**Daniela Dias dos Anjos<sup>2</sup>**

ermelinda.barricelli@usf.edu.br

daniela.anjos@usf.edu.br

**RESUMO:** Este artigo objetiva discutir de que forma o sentido de “improvisar” vai se construindo no diálogo entre professor e interveniente a partir de imagens videogravadas do professor de um Centro de Educação Infantil - CEI da cidade de São Paulo em sua prática com crianças pequenas. Para tanto, utilizamos um dos métodos desenvolvidos pelos pesquisadores da Clínica da Atividade do CNAM - Conservatoire National des Arts et Métiers (CLOT, 1999, 2008; CLOT, FAÏTA, 2001) e pelo grupo ERGAPE - Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004), denominado Autoconfrontação, trata-se de um método que pode ser considerado como um instrumento para transformação e análise do trabalho. A partir do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997/2003), mobilizamos o conceito, também, as figuras de ação (BULEA-BRONCKART, 2007, 2010) para compreender a produção de sentido sobre a atividade profissional. A autoconfrontação propiciou o (re)conhecimento do sentido da situação analisada na relação com outra situação, ou seja, a ação de improvisar do professor foi significada no diálogo professor-pesquisador.

**PALAVRAS-CHAVE:** trabalho do professor; linguagem; educação infantil.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss how the meaning of "improvising" is being built in the dialogue between teacher and researcher from videotaped images of the teacher of a Center of Early Childhood Education (CEI) of the city of São Paulo in its practice with small children. For this, we use one of the methods developed by the researchers of the Clinic of the Activity of the CNAM - Conservatoire National des Arts et Métiers and by the ERGAPE group - Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004), called Self-confrontation, a method that can be considered an instrument for transformation and analysis of the work. Based in the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1997/2003), we also use action figures (BULEA-BRONCKART, 2007, 2010) to understand the production of meaning about professional activity. Self-confrontation facilitated the (re-) knowledge of the meaning of the situation analyzed in relation to another situation, that is, the improvising action of the teacher was signified in the teacher-researcher dialogue.

**KEYWORD:** teacher's work; language; child education.

---

<sup>1</sup> Universidade São Francisco.

<sup>2</sup> Universidade São Francisco.

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo objetiva discutir de que forma sentido de “improvisar” vai se construindo no diálogo entre professor e interveniente a partir de imagens videogravadas do professor de um Centro de Educação Infantil - CEI da cidade de São Paulo em sua prática com crianças pequenas.

As filmagens foram realizadas em um trabalho investigativo de pós-doutorado que mobilizou um grupo de professores de Educação Infantil para falarem sobre seu trabalho visando à superação de conflitos próprios do métier, para tanto, o campo empírico escolhido foi um CEI da região periférica da cidade de São Paulo.

O trabalho se baseia nos pressupostos descritos, principalmente, na Clínica da Atividade do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) que desenvolveu um procedimento de discussão a partir de imagens gravadas do professor-trabalhador em situação de trabalho, denominado Autoconfrontação (CLOT e FAÏTA, 2001). Tomaremos como foco de análise, segmentos de autoconfrontações realizadas entre um professor e a interveniente para verificar a questão do sentido que seu discurso vai tomando.

Sobre a mesma base teórica, a saber o Interacionismo Social, nos valem, também, neste artigo do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (BRONCKART, 1997/2003) utilizando as pesquisas realizadas pelo grupo LAF (*Langage, Action, Formation*) de Genebra e pelo grupo ALTER-Age (*Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações*), sediado na USP, para colocar luz sobre os dados. Apesar do ISD apresentar um modelo de análise textual que se ancora no folhado textual: 1) a infraestrutura geral do texto (plano global, conteúdos temáticos, sequências e tipos de discurso); 2) os mecanismos de textualização (conexão e coesão textual) e 3) os mecanismos enunciativos (vozes), neste trabalho utilizamos como categoria de análise as figuras de ação como discutidas por Bulea-Bronckart (2007, 2010),

A investigação teve início em 2013<sup>3</sup> com a observação e reconhecimento do campo de atuação, desenvolveu-se durante o ano de 2014 com as filmagens e as discussões a partir das cenas gravadas. E, em 2015 com discussões sobre as filmagens e com os professores realizando a auto filmagem de sua prática e a discussão coletiva. Essa prática se deu como um desdobramento do trabalho realizado em 2014,

---

<sup>3</sup> Período de observação realizado antes da liberação da bolsa.

desencadeado por iniciativa do grupo de professores. Neste momento a pesquisa continua, agora com demandas dos próprios trabalhadores.

Apresentaremos, a seguir, os pressupostos e os desdobramentos da pesquisa.

## **1. O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada na cidade de São Paulo em uma creche da Rede Pública Municipal supervisionada pela Secretaria Municipal de Educação desse mesmo município, localizada no bairro de Cidade Tiradentes, situado no extremo leste de São Paulo a 35 quilômetros do marco zero da cidade.

Cidade Tiradentes se desenvolveu como o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina, com cerca de 40 mil unidades. Grande parte desses empreendimentos foi construída na década de 1980 pela COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo), pelo CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo) e por grandes empreiteiras, que inclusive aproveitaram o último financiamento importante do BNH (Banco Nacional da Habitação). Cidade Tiradentes abriga uma população de cerca de 220 mil habitantes.

O CEI Professor Mario Pereira Costa atendia cerca de 156 crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos no período que a intervenção foi realizada<sup>4</sup>. O prédio do CEI possui dois andares, as crianças deslocam-se para o andar superior pela escada ou pelo elevador. No andar superior ficam as crianças do berçário I e II (de zero a dois anos). Nesse andar há solário e refeitório exclusivo para os bebês, além das salas equipadas com brinquedos próprios para essas faixas etárias. As professoras realizam atividades nos ambientes internos e externos, no refeitório e no solário. No térreo ficam as crianças maiores, nesse andar estão o parque e o refeitório grande.

Os nomes que serão apresentados são fictícios. Todas as questões de ética foram rigorosamente cumpridas, professores, equipe diretiva e comunidade (responsáveis pelas crianças) foram informados sobre o teor e desdobramentos da pesquisa e assinaram sua concordância, com opções de anonimato e com nossos contatos para eventuais esclarecimentos ao longo da pesquisa. A pesquisa de pós-doutorado foi

---

<sup>4</sup> Posteriormente, com as mudanças da legislação para atender a alta demanda o número de crianças por metro em sala e por professor foi alterado e a capacidade de atendimento do CEI aumentada, a despeito das tentativas da Direção de reverter essa medida visando a qualidade de atendimento das crianças.

realizada na Faculdade de Educação da UNICAMP e desenvolveu-se com apoio da FAPESP tendo, assim, o respaldo dessas instituições.

Para iniciar o trabalho realizamos alguns encontros prévios com os professores para explicitação do método de Autoconfrontação (AC) e constituição do grupo de participantes. O grupo de voluntários foi formado inicialmente por oito professores, mas convencionou-se iniciar o trabalho com quatro professores:

Mario, foco deste artigo, atua nessa escola desde que se formou há 10 anos. Claudia, Camila e Chris atuam no CEI há cinco anos. Mario e Chris atuam no período da manhã com as crianças do mini-grupo I com idade entre 2 e 3 anos com turmas de onze crianças por educadores, Camila e Claudia são professoras do mini-grupo II cuja faixa etária é 3 e 4 anos; Claudia atua no período da manhã e Camila no período da tarde com a mesma turma que tem 22 crianças .

Antes de iniciar as filmagens, realizamos a primeira reunião com o grupo de professores participantes para estabelecer alguns combinados, as discussões se voltaram para o desenvolvimento do projeto e os professores passaram a refletir sobre quais momentos filmar. Os professores se questionaram sobre como acontecem de fato às interações com as crianças nesses momentos e se as filmagens permitiriam visualizar essas interações. Assim, convencionou-se focar nas relações, especialmente, nos momentos mais livres para verificar como o trabalho pedagógico era conduzido. O que se viu de fato com essa demanda do grupo foi a discussão do papel do professor.

## **2. O ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Como já apresentado, a intervenção pretendia mobilizar um grupo de professores para falarem sobre seu próprio trabalho visando à superação de conflitos próprios do *métier*. Para tanto, utilizamos a Autoconfrontação como método de intervenção. Neste método, intervir significa assumir que o pesquisador atua e faz parte da situação de pesquisa, participando do diálogo que se estabelece. Assumindo o “outro” como sujeito da/na investigação, o pesquisador orienta o diálogo, apoiando-se no conceito de *atividade dirigida* como unidade de compreensão e explicação das situações de trabalho. Nesse processo, pesquisador e pesquisado se afetam, se transformam. Os pressupostos que ancoram esse método encontram-se nas elaborações teórico-metodológicas de Vigotski (1934/2001) e Bakhtin (1929/2009), e

mais particularmente, em seus modos de conceber o desenvolvimento humano e o estatuto da linguagem nesse desenvolvimento.

### 2.1 A AUTOCONFRONTAÇÃO: UM MÉTODO DE INTERVENÇÃO

Assim, utilizamos os métodos desenvolvidos pelas Ciências do Trabalho da linha Francesa (CLOT, 1999, 2008 ; FAÏTA, 1997, 2002 ; AMIGUES, 2002, 2004 e SAUJAT, 2002, 2004), neste caso, especialmente a Autoconfrontação, com as devidas adaptações que se fizeram necessárias de acordo com o contexto de pesquisa brasileiro.

A Autoconfrontação (CLOT e FAÏTA, 2001) consiste em um procedimento de discussão a partir de imagens gravadas do trabalhador em situação de trabalho, que se desenvolveu em oposição às ideias do americano Taylor<sup>5</sup>, conhecidas como *Organização Científica do Trabalho*, que rapidamente se expandiram para a Europa, principalmente, para a Itália, na fábrica da Fiat; e para a França, na fábrica da Renault. A Organização Científica do Trabalho consistia, sinteticamente, na otimização do tempo e no aumento da produção, e apresentava-se como uma forma de dominação dos trabalhadores, pois buscava a padronização do processo de produção e a utilização de cronômetros nas linhas de montagem.

Esse excesso de controle começou a ser combatido pelos trabalhadores; em alguns setores e foi ganhando força até que novas propostas surgiram e começaram a propagar-se, como os estudos desenvolvidos pelos ergonomistas. Para sua consolidação, foi da maior importância os aportes trazidos pelo ergonomista Wisner (2008), responsável pela distinção entre os conceitos de *trabalho prescrito* e de *trabalho realizado*: como as próprias palavras indicam, o primeiro corresponde ao que o trabalhador deve fazer, enquanto o segundo corresponde à sua atividade observável. Segundo o autor, o trabalho em desenvolvimento mostra dimensões que o prescritor, por mais preciso que busque ser, nunca poderá prever, pois o trabalhador é o criador de sua tarefa, não havendo separação (ou não devendo haver) entre concepção e execução (WISNER, 2008); não existindo propriamente o trabalho de concepção, pois essa continua durante a própria execução. Atribuindo nova direção aos estudos sobre o trabalho, Wisner via a Ergonomia não como uma disciplina voltada para o

conhecimento do trabalho, mas para a sua transformação (de suas regras, de seus instrumentos etc.). Defendia, ainda, que os problemas práticos colocados pelos trabalhadores precisavam de soluções práticas.

Nessa mesma direção, começaram a aparecer trabalhos desenvolvidos por psicólogos do trabalho, principalmente, na Clínica da Atividade que tem por objetivo o estudo da atividade humana em situação de trabalho. Esses psicólogos expandiram a distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado, admitindo-se que, além dessas duas dimensões, existe o real da atividade (CLOT, 2004): a atividade realizada seria o observável, ao passo que o real da atividade seria o que se vê e, também, o que não se vê, o que se fez e o que se deixou de fazer, o que se quer fazer e o que se é impedido de fazer, ou seja, tudo o que faz parte do processo, desde a elaboração da atividade até a sua concretização. Partindo das proposições de Vygotski, Clot (2008, p.89) afirma que *o homem é pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas, sendo que o comportamento é sempre um sistema de reações vencedoras.*

Assim, o real da atividade estaria relacionado às lutas internas pelas quais os trabalhadores passam para realizar uma determinada tarefa, ou como sintetiza Clot (2006), seria a conjugação do possível (observável) e do impossível (que deve ser apreendido de forma indireta) de cada atividade de trabalho.

Alguns pesquisadores especificaram esse debate focando o trabalho docente, entre eles Saujat (2004), do Grupo Ergape<sup>6</sup>, que nos diz que o trabalho do professor é visível, mas a *atividade não pode ser tocada com o dedo*, pois a atividade reflete um sujeito particular, um momento específico e uma história única. Nota-se, todavia, que o trabalho do professor não pode se confundir, ou mesmo se reduzir ao trabalho de ensino na sala de aula (AMIGUES, 2004), que corresponde apenas a uma das dimensões desse trabalho. Além disso, para o autor a aprendizagem do aluno deve ser vista como um objeto em longo prazo, considerando que ela continuará por toda a vida. Assim, para Amigues (2004), o trabalho do professor compreende, também, outras dimensões ligadas à organização do ambiente de trabalho coletivo, à efetivação da prescrição, à prescrição de tarefas para si (autoprescrição) e para os alunos, e à projeção de situações futuras em função dos avanços realizados. Esse autor nos apresenta, ainda, uma das definições do trabalho docente.

---

<sup>6</sup>Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation, composto por pesquisadores como Daniel Faïta e Renée Amigues e o próprio Frederic Saujat, entre outros.

A atividade do professor na classe consiste em organizar um meio de trabalho coletivo para instaurar nos alunos uma relação cultural a um objeto do saber, a fim de modificar sua relação pessoal a esse saber. O objeto da atividade do professor é aqui a organização coletiva do meio-classe, a distribuição de tarefas aos alunos, a organização de um diálogo didático, a construção do sentido do fazer e do dizer, sua retomada em uma inscrição temporal e no histórico do grupo-classe etc.; em outros termos, ele constrói um meio de trabalho para fazer os alunos agirem (AMIGUES, 2003).

Segundo Clot (2001), a análise do trabalho tornou-se uma preocupação e, ao mesmo tempo, um recurso para os profissionais que atuam na área, defendendo formas de ação que possam transformar as situações de trabalho, por meio de métodos indiretos como a Instrução ao Sósia<sup>7</sup> e a Autoconfrontação Simples e Cruzada, utilizados, principalmente, pela Clínica da Atividade.

Nas autoconfrontações (AC) as discussões acontecem, primeiramente, com a participação do trabalhador e do pesquisador para discussão dos modos de fazer, ou seja, dos ‘como’ e não dos ‘porquês’, sendo essa fase conhecida como Autoconfrontação Simples (ACS). Em seguida, a discussão acontece entre dois trabalhadores do mesmo métier para posterior retomada do debate entre o pesquisador e trabalhadores, que já passaram pela (ACS) ; esse momento é chamado de Autoconfrontação Cruzada (ACC).

O desenvolvimento desses métodos se justifica pelo fato de a atividade não ser diretamente acessível. Por esse motivo, esses dois dispositivos são denominados métodos indiretos de intervenção na medida em que o trabalhador revive sua experiência de trabalho por meio de uma troca verbal. Segundo Clot (2008), essa troca verbal não consiste em falar do vivido, mas sim reviver a experiência profissional, pois essa troca verbal é considerada outra atividade, ou seja, é a *experiência vivida da experiência vivida*, o contato social consigo mesmo. O trabalhador se vê frente ao pesquisador e com isso tem-se uma ação em curso entre trabalhadores e pesquisador e não somente uma representação da ação passada.

Desse modo, o sujeito encontra em si mesmo qualquer coisa de novo, ou como afirma Clot (1995) inspirado em Vigotski: *eu me reconheço na medida em que sou outro para mim mesmo*. Com isso, percebe-se que a riqueza do procedimento está nas trocas realizadas entre trabalhador e pesquisador e entre os próprios trabalhadores que corroboram para esse diálogo consigo mesmo.

---

<sup>7</sup> Não utilizaremos esse método nesta intervenção. Para saber mais: Clot (2001).

## 2.2 AS FIGURAS DE AÇÃO: UM MODO DE OLHAR PARA OS DADOS

Nesta seção, discutiremos, a partir do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, as figuras de ação (BULEA-BRONCKART, 2007, 2010).

O Grupo LAF vem se ocupando nas últimas décadas com o estudo dos processos que envolvem a organização estrutural e o funcionamento de textos, nessa direção desenvolveu um modelo de estrutura e funcionamento dos diversos textos/discursos na língua francesa baseado na análise do folhado textual. No Brasil, o Grupo Alter, entre outros, vem se especializando, por meio de suas inúmeras pesquisas, no desenvolvimento desse modelo de análise em textos na língua portuguesa (eg. MACHADO, 2004; MACHADO e BRONCKART, 2005).

A partir da análise do folhado textual, é possível identificar o que Bulea-Bronckart (2007, 2010) convencionou como *Figuras de Ação*. De acordo com Bronckart (2006), ao estudar o agir é possível identificar dois níveis de análise: 1) das condutas observáveis do ponto de vista externo, e 2) da avaliação/interpretação dessas condutas do ponto de vista interno, expressa em textos orais ou escritos por observadores do agir ou pelos próprios actantes, em que se constroem figuras interpretativas do agir (BRONCKART, 2006) ou figuras de ação (BULEA-BRONCKART, 2007). Essa autora partiu da análise de entrevistas com enfermeiras, identificando as seguintes figuras: “ação ocorrência”, “ação evento passado”, “ação experiência”, “ação canônica” e “ação definição”. Essa categorização permitiu que se chegasse aos modos de agir dos trabalhadores, nesse caso das enfermeiras, ou à interpretação da atividade de trabalho.

Segundo Bulea-Bronckart (2010, p.123), as Figuras de Ação podem ser consideradas como “configurações interpretativas transversais e recorrentes”, e para melhor compreendê-las detalharemos cada uma delas.

a) Figura de Ação Ocorrência: caracteriza-se por apresentar uma forte contextualização (tal agente, tal situação), mantendo ainda uma continuidade espaço-temporal com a situação de produção, colocando em cena os antecedentes de um agir e/ou o agir futuro que se desenvolverá. No nível linguístico, essa figura é organizada em forma de discurso interativo, apresentando, assim, a implicação do agente produtor, marcado pela presença do pronome “eu” ou por formas verbais em primeira



pessoa no presente, no futuro do presente e no pretérito perfeito. Vejamos o exemplo a seguir extraído de Bulea-Bronckart (2010, p.125):

Para o senhor M, hum vou talvez lhe falar de seu filho que veio ontem porque é verdade que esse senhor nunca se levanta à tarde ele permanece o tempo todo sempre sozinho em seu leito então nesse caso o fato de que seu filho tenha vindo ontem que eles tenha assinado os papéis eu penso que para ele é importante (...)[grifos nossos]

b) Figura de Ação Evento Passado: constitui a história de um evento, um incidente, que serve para ilustrar ou explicitar o agir sobre o qual se fala, apresentando um alto grau de contextualização e sendo organizado em forma de relato interativo, com a implicação do agente produtor e com verbos no pretérito perfeito e imperfeito, como mostra o exemplo a seguir de Bulea-Bronckart (2010, p.133):

(...) outro dia tinha um paciente que tinha justamente o lado o flanco eh/ endurecido [IF: sim] vermelho/ e uma colega dizia que era uma alergia em seguida eu toquei e vi que estava QUENTE estava endurecido/ eu disse não isso não é uma alergia é a priori talvez um acúmulo // então às vezes o fato de tocar pode ser útil ora.

c) Figura de Ação Experiência: constitui uma forma de cristalização pessoal das experiências vividas por um profissional ou por outras pessoas, apresentando uma ação abstrata (a partir de situações singulares vividas) e descontextualizada, mas que pode ser recontextualizada. Organizada em discurso interativo, essa figura acentua a articulação entre um agente singular (identificado, mas não pertencente a um contexto específico) e os elementos de organização do trabalho, relativamente estabilizados e recorrentes, segundo uma lógica própria do agente. A seguir, um exemplo dessa figura extraído de Bulea-Bronckart (2010, p.138):

V: bem /sempre sempre no início eu lhes pergunto como passaram a noite se eles vão bem e depois tu tentas não os atacar logo com a braçadeira (risos) mas de /de falar um pouquinho no entanto// sem que seja muito longo porque amanhã sempre estamos assim mesmo muito apressadas então hum apenas dizer vocês passaram uma boa noite [...]

d) Figura de Ação Canônica: é a figura que expõe a regra, a prescrição, construída por alguém externo ao actante. Essa figura apareceu no discurso teórico, portanto, sem marcas que remetam à situação de produção, tendo o presente genérico

como tempo verbal predominante, podendo apresentar modalizações deônticas (*deve, é preciso* etc.). Segue um exemplo extraído de Bulea-Bronckart (2010, p.142):

[...] A gente entra em contato com os pacientes pois a gente tenta sempre segurá-los ao levantar quando eles ainda não se levantaram () então bom dia a gente aperta a mão / a gente pergunta como passou a noite o que deseja para o dia o que deseja para o asseio.

e) Figura de Ação Definição: expõe a tentativa de se definir o agir, trazendo as suas características essenciais e/ou específicas, mas sem organizá-las sequencial ou hierarquicamente. No nível linguístico, essa figura aparece em segmentos do discurso teórico, havendo a predominância de verbos no presente genérico. As frases apresentam a estrutura *é + grupo nominal* e não trazem nem pronomes nem verbos denotando processo, diferentemente das outras figuras anteriores, como mostra o exemplo a seguir de Bulea-Bronckart (2010, p.145):

S: (...) pior é sempre um momento quando hum permite discutir um pouquinho justamente / com o paciente // o o curativo é um cuidado que permite hum / que sempre é um cuidado que permite entrar em contato com o paciente eu acho/ [...]

Desse modo, encerramos esta seção e nos dirigimos, a seguir, para as interpretações dos dados.

### 3. O SENTIDO DA IMPROVISACÃO

Este debate foi suscitado a partir de uma afirmação do professor Mario na autoconfrontação simples em que ele e a interveniente observam uma atividade em que as crianças brincam com um jogo da memória de peças grandes:

*Pesq.:* *É. O mesmo material deu margem para fazer muitas atividades.*

*Mario:* *E é assim, uma coisa que eu percebo de mim, por exemplo, é que eu sou assim. Tudo isso é planejado? Não. Mas uma coisa que eu percebo é que **eu sou ótimo no improviso** ((risos)).*

Essa afirmação do professor que ele é *ótimo no improviso* causa espanto na interveniente, pois em língua portuguesa o sentido de improvisação não é positivo, denota alguma ação realizada de forma impensada. Do mesmo modo, na educação e, especialmente na Educação Infantil, improvisar nos remete a uma ação não planejada, não intencional do professor.

No dicionário<sup>8</sup> verifica-se ‘*Improvisar*’ como v.t. definido como (1) *Fazer, preparar de repente alguma coisa*. Ex.: Logo *improvisaram* uma festa ou como (2) *Compor sem preparo prévio um verso, um discurso, um trecho musical*. Em Portugal o termo é utilizado como (1) *argumento ou método de duvidoso mérito ou credibilidade usado de improviso ou muito precariamente*. Ex.: *Tivemos que improvisar uma cabana para fugirmos da chuva*. Os sinônimos atribuídos a Improvisar são falsear, adulterar, desvirtuar, enganar, mentir, inverter, engendrar, compor, descobrir, criar, fantasiar, entre outros.

Retomando a história de Educação Infantil marcada pela dicotomia clássica entre o cuidar e o educar, em que as instituições infantis no Brasil foram criadas, como afirma Oliveira et al. (2005), com uma concepção ‘filantrópica, custodial e higienista’, em um contexto que visava a solucionar o problema das mães que necessitavam ingressar no mercado de trabalho, com um papel limitador da escola, ou seja, voltada para atender as demandas sociais e, se possível, solucioná-las. Verifica-se que a história da Educação Infantil no Brasil passa pela pouca valorização das especificidades da infância, e tem sua origem favorecida por interesses econômicos, distante da ideia de atendimento à infância e a adequação às suas necessidades.

Corroborando para a manutenção dessa concepção o fato de o atendimento à criança compreender os cuidados físicos de troca e alimentação, principalmente. Essas necessidades remetem os profissionais a uma visão maternal, que tende a desqualificar a esse profissional, e a aproximá-lo da visão doméstica, intensificada pela falta de formação específica. Todo esse ideário se reflete, ainda hoje, em forma de prescrição implícita, traduzida, por exemplo, pela pouca valorização dos professores de Educação Infantil em detrimento aos outros níveis de ensino e, também, no preconceito contra professores homens para esse segmento.

Podemos inferir que a Educação Infantil apresenta os seguintes aspectos constitutivos: 1) a história recente da Educação Infantil que remonta o ano de 1967 para o primeiro encontro em nível nacional, voltado para a educação das crianças pequenas; raras experiências governamentais antecedem essa data, como o exemplo da cidade de São Paulo que em 1930, com o então Secretário de Cultura Mário de Andrade instituiu os Parques Infantis (CAMPOS, 2008); 2) poucas pesquisas voltadas para essa faixa etária; até o ano de 1996 somente 20% dos cursos de Pedagogia

---

<sup>8</sup> <https://www.dicio.com.br/>

ofereciam habilitação específica para Educação Infantil (ARCE, 2001), atualmente Educação Infantil faz parte da grade, mas não há habilitação específica em nível de graduação; 3) os baixos salários e a necessidade dos cuidados físicos desestimulam os jovens recém-formados a atuar com essa faixa etária, os que o fazem normalmente buscar experiência para outros níveis; 4) orientada até uma década atrás pela Secretaria de Assistência Social, naturalmente, o aspecto assistencialista era colocado em primeiro plano; e 5) a transferência para a Secretaria de Educação promoveu uma orientação pedagógica para o segmento, intensificando as contradições.

Nesses termos, a afirmação de Mario de que *é ótimo no improviso* nos leva, em análise inicial, a compreensão de que poderia se tratar da liberdade de ação dos professores desse segmento reflexo histórico da formação precária e das concepções de ensino-aprendizagem cristalizadas nesse segmento, como afirma Vigotski (1934/2001) *o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência* (p.465).

Entretanto, na medida em que o trabalhador revive sua experiência de trabalho por meio da Autoconfrontação, na troca verbal com a interveniente, com um olhar mais atento outro sentido pode ser revelado para o Improvisar do professor:

*Mario: E é assim, uma coisa que eu percebo de mim, por exemplo, é que eu sou assim. Tudo isso é planejado? Não. Mas uma coisa que eu percebo é que eu sou ótimo no improviso ((risos)). E é isso mesmo, uma coisa que a gente aprendeu nos cursos que a gente fez, é o seguinte, você tem que acabar com a brincadeira, antes que a brincadeira acabe. Você não pode deixar a brincadeira acabar por si, perde a graça, né, mas você tem que vir nessa inovação, renovando, atendendo, no caso, aí, correspondendo às expectativas das crianças, né.*

O improvisar no sentido dicionarizado fica contraditório com a afirmação de Mário de que *a gente aprendeu no curso*, observa-se nesse ponto a formação do professor, assim como a *inovação* e a *renovação* que vão aludir também a pesquisa e ao estudo. E nas afirmações “*Acabar com a brincadeira antes que a brincadeira acabe*” e “*Atender as expectativas das crianças*” vemos um professor atento e preocupado com suas crianças sintonizado com os desejos e como o próprio tempo do fazer da criança pequena.

Linguisticamente, temos, nesse segmento, ainda, a configuração da figura de ação Ocorrência com uma ‘ilha’ de segmento de figura de Ação Passado (BULEA-BRONCKART, 2007; 2010) marcada pela contextualização ‘*a gente aprendeu nos cursos*’ de um fato ocorrido, com as marcas do discurso interativo e do verbo no

pretérito perfeito, colocando em cena os antecedentes de um agir. Do mesmo modo, vemos a marca de pessoa ‘eu percebo em mim’ e dos verbos no presente ‘eu percebo’ marcando a figura de Ação Ocorrência.

Como ele mesmo explica:

*Pesq.: Acabar a brincadeira é as crianças irem cada um para um lado e acabou a brincadeira?*

*Mario: A hora que dispersou já não tem mais a brincadeira, já não têm mais interesse. Quando você vem nesse... pelo menos, eu coloco numa situação de desafio, quando você vem assim, problematizando, colocando um pouco mais complexo, modificando no meio do caminho, a criança vai interagindo mais, ela vai se interessando, ela vai trabalhando mais.*

Mario fala em *Desafio* que representa uma provocação para realizar alguma coisa, e explica que ele vai *Modificando a atividade no meio do caminho*, ele esclarece que existe a possibilidade de mudar a ação docente no decorrer do seu processo de acordo com as demandas que vão surgindo, esse segmento reforça a postura do professor conectado aos seus alunos. Nota-se, todavia, que para realizar as mudanças é necessário um repertório de ação para essa mudança.

Mario: É, e aí, eles já vão de acordo com o interesse. A gente deixa geralmente um momento livre. Aqui, no caso, foi tudo dirigido. A gente procura dirigir não de uma forma impositiva, a gente vai direcionando, vai modificando, mas sempre nesses termos de coordenação, não de imposição.

Pesq.: É, é o equilíbrio entre as duas coisas, né? Porque se você só dirige, ele está muito diretivo, se você deixa, também não pode ser porque a criança...

Nesse novo segmento Mario explicita a forma de sua atuação, *dirigir não de uma forma impositiva; direcionando; coordenação, não de imposição*; com isso fica claro que sua atuação está muito longe da prática desprovida de intencionalidade, pelo contrário, o professor explicita claramente o sentido de sua prática intencional e interacional. Vemos assim, no desenrolar do discurso os sentidos que vão se revelando, como nos apresenta Vigotski (1934/2001) *que para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo* (p. 481).

Esse segmento é marcado pela figura de ação Experiência mostrando a cristalização pessoal da sua experiência profissional como se observa, principalmente nesta parte do seu discurso ‘*A gente procura dirigir não de uma forma impositiva, a gente vai direcionando, vai modificando, mas sempre nesses termos de coordenação*’. Vemos a partir dessas explicações do professor a configuração de um trabalho

arquitetado que conjuga duas formas de agir: *dirigir / impor* pautados na observação das suas crianças, o sentido de Improvisar vai, com isso, tomando outras formas. Assim, no desenvolvimento da interação entre interveniente e professor é possível compreender por que Improvisar para Mario é uma prática possível e intencional:

Pesq.: Você atribui isso a que, Mario? Experiência? Você atribui isso a sua experiência? Sempre foi assim?

Mario: Não. É experiência mesmo. Quando você começa a ter um olhar mais afinado com a criança, você vai percebendo o que elas te pedem. Elas te pedem muitas coisas, né. Elas pedem um limite... Olha, [aponta a imagem do vídeo] eu estou guardando, mas estou falando com eles o que vai ser feito, né. Dando uma orientação. Agora seria o suco, mas o suco não veio...

Novamente vemos a colocação em cena da figura de Ação Experiência mostrando a articulação do professor com os elementos de organização do trabalho '*Quando você começa a ter um olhar mais afinado com a criança, você vai percebendo o que elas te pedem*'. A experiência de dez anos de magistério de Mario permite que ele atue com essa maestria, que ele jogue com as atividades de acordo com as necessidades, há um planejamento prévio que desencadeia as ações dele, mas esse planejamento pode ser modificado, redefinido ou alterado de acordo com a leitura que ele vai fazendo de suas crianças, mas isso só é possível porque ele tem um repertório de ações acumulado ao longo de sua experiência docente.

Corroborar com essa interpretação a discussão de Amigues (2004) ao afirmar que *o trabalho do professor compreende, também, outras dimensões ligadas à organização do ambiente de trabalho coletivo*, e é exatamente essa organização do ambiente físico e social que Mario vai jogando o tempo todo no exercício da docência. E ele continua:

Mario: (...) E a criança com seis anos, cinco anos e meio, o professor tem que dar esse brincar, porque a criança de hoje não tem mais um lugar para brincar. E o lugar que ficou para ela brincar foi na escola. O professor, a criança, está brincando, mas a intencionalidade vem do professor. A criança está brincando, mas o professor tem uma intencionalidade ali para fazer com a criança.

Pesq.: Então é isso que você faz aqui?

Mario: O tempo todo.

A inconstância e mutabilidade dos significados das palavras (Vigostki, 1934/2001) que nos permitiu ressignificar o sentido de Improvisar que Mario atribui à sua prática, consideramos que na *ação humana, os sentidos das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos*,

*e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações* (SMOLKA, 2000). A intencionalidade do professor no processo de ensino aprendizagem contradiz a ideia inicial de improviso, de fazer sem preparar que o sentido inicial de Improvisar poderia nos fazer crer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No jogo de palavras vemos a significação do *Improvisar* sendo desvelada, o sentido de despreparo vai sendo substituído pelo de experiência. Bakhtin (1929) afirma que a *significação existe como capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua. É o sentido que esses elementos historicamente assumem, em virtude de seus usos reiterados*. A observação e o conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento da criança revelam um professor capaz de transformar sua atividade no decorrer da ação.

A colocação em cena das Figuras de Ação (BULEA-BRONCKART, 2007, 2010) confirma a orientação do sentido atribuído ao Improvisar. Nos segmentos apresentados, temos a colocação em cena, principalmente, da Figura de Ação Experiência reforçando a conotação dado pelo professor do agir orientado pelo olhar sobre a criança e pela experiência vivida no magistério. Por outro lado, a Figura de Ação Ocorrência que se destaca nas trocas verbais do professor marca um discurso recheado de exemplos do seu cotidiano na escola com as crianças.

A autoconfrontação propiciou o (re)conhecimento do sentido da situação analisada na relação com outra situação, ou seja, a ação de improvisar do professor foi significada no diálogo com o professor, seu discurso nos revelou os sentidos atribuídos a esse Improvisar.

## REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: P. BRESSOUX (ed.). Les strategies d'enseignement en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives: 243-262, 2002.

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In: AMIGUES, R; FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. (ed.). Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. Skholê, Marseille, hors série. 1, p. 5-16, 2003.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (org.) O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

ARCE, A. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. São Paulo: Cadernos de Pesquisa nº 113, julho, 2001.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). (1929). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRONCKART, J.P, 1997. Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC. 2003.

BRONCKART, J. P. (2006). Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BULEA-BRONCKART. E. 2007. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative. Thèse de doctorat. Université de Genève

BULEA-BRONCKART. E. 2010. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Tradução Eulália V.L. F. Leurquin e Lena L. E. R. Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. Retratos da Escola, v. 2, p. 121-131, 2008.

CLOT, Y. Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie, Paris, La Découverte, 1995.

CLOT, Y. La fonction psychologique du travail. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT, Y. (Editorial) In: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Paris, n. 146, p. 7-15, 2001.

CLOT, Y. Vygostsky: au delà de la psychologie cognitive. Conferência realizada pelo Ciclo de Eventos Segundas do LAEL, 2004.

CLOT, Y. Travail et pouvoir d'agir.. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

CLOT, Y, FAÏTA, D. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education Permanente 146: 17-26, 2001.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. Champs visuels, 6: 75-86, 1997.

FAÏTA, D. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: Maria Ceci'lia P. de Souza e Silva & Daniel Faïta (orgs.) (2002). Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez: 45-60, 2002

FAÏTA, D. (2004). "Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor", in: MACHADO, A. R. (org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, pp. 53-80.



MACHADO, A.R. (org.) O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A.R. e BRONCKART, J.P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. Revista Delta nº 21/2. p.183-214; 2005.

SAUJAT, F.. Systèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation. Thèse de Doctorat – Université de Provence, Provence, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação. Um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL; FAPESP, 2004.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; et al. Creche: crianças, faz de conta e cia. Rio de Janeiro: Vozes. 2005.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cadernos Cedes, ano XX, nº50, Abril, 2000.

WISNER, A. Partir de l'ergonomie. In: CLOT, Y. Travail et pouvoir d'agir. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (1934) 2001.