

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CAMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

ELIZANGELA KEMPFER

**DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
POR MEIO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA CLÍNICA DA ATIVIDADE
DOCENTE NO COLÉGIO ESTADUAL CARLOS GOMES**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2017

ELIZANGELA KEMPFER

**DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
POR MEIO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA CLÍNICA DA ATIVIDADE
DOCENTE NO COLÉGIO ESTADUAL CARLOS GOMES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Lima

K32d

Kempfer, Elizangela.

Desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio da implementação de uma clínica da atividade docente no Colégio Estadual Carlos Gomes / Elizangela Kempfer . – 2017.

99 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2017.

Bibliografia: f. 79 – 85.

1. Educação permanente. 2. Professores - Formação. 3. Professores universitários. 4. Prática de ensino. I. Lima, Anselmo Pereira de, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDD 22. ed. 330

Ficha Catalográfica elaborada por
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento
Regional



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 105

Título da Dissertação

**Desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio da implementação de uma
clínica da atividade docente no Colégio Estadual Carlos Gomes**

Autora

Elizangela Kempfer Ramos

Esta dissertação foi apresentada às quatorze horas do dia 22 de fevereiro de 2017, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima – UTFPR
Orientador

Profª Drª Giovanna Pezarico - UTFPR
Examinadora

Profª Drª Silviane Bonaccorsi Barbato – UnB
Examinadora

Visto da Coordenação

Profª Drª Marlize Rubin Oliveira
Coordenadora do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquisa para conhecer o que ainda
não conheço e comunicar ou anunciar
a novidade (Paulo Freire).

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder coragem para acreditar e força para não desistir.

Aos meus pais Ilson e Marlina, que pelos seus gestos de amor foram incentivos permanentes nessa caminhada.

Ao meu filho, Pedro, benção de Deus em minha vida e alegria para meus dias.

Aos meus irmãos Edenilson e Taislyne, que a seu modo sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho.

Ao meu orientador, Professor Dr. Anselmo Lima, que acreditou em mim e conduziu-me através dos caminhos do conhecimento.

As Professoras Dra. Giovanna Pezarico e Silviane Banaccorsi Barbato, por suas contribuições para este trabalho.

A todos os Professores do PPGDR, que proporcionaram momentos incríveis de aprendizado e aos membros da secretaria do programa que sempre estiveram dispostos a esclarecer as dúvidas e organizar documentos.

As Professoras que participaram diretamente desta pesquisa e ao coletivo ao qual elas pertencem, que cooperaram para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Professor Me. Dirceu Giovanaz, que abriu as portas do colégio para que eu pudesse realizar o sonho de fazer algo bom para a comunidade escolar a que pertenço desde a infância.

Aos meus amigos do mestrado e do grupo de estudo, pelos momentos divididos juntos, especialmente à Angela e a Lilian, que se tornaram verdadeiras amigas e ajudaram a bagagem ficar mais leve.

Aos meus amigos, muitos para nomeá-los, uns distantes e outros sempre presentes, que através do carinho da amizade foram suportes em momentos difíceis.

Enfim, consegui e não foi sozinha. OBRIGADA À TODOS.

RESUMO

KEMPFER, Elizangela. DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE NO COLÉGIO ESTADUAL CARLOS GOMES. 2017. 88f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2016.

Este estudo apresenta resultados relacionados ao desenvolvimento de duas docentes em uma ação de formação docente continuada, por meio da implementação de uma Clínica da Atividade Docente no Colégio Estadual Carlos Gomes-Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Pato Branco-Pr. Inicialmente apresentamos um breve panorama sobre o trabalho do professor na perspectiva de Frédéric Saujat (2004), que parte de um quadro analítico de diferentes correntes a respeito do ensino chegando até a abordagem ergonômica da atividade do professor. Na sequência deste trabalho segue a fundamentação teórica que abrange a teoria Bakhtiniana da análise dialógica do discurso; a teoria de psicologia do trabalho de Clot; e a teoria Vigotskiana de desenvolvimento humano. As protagonistas desta pesquisa e intervenção foram duas docentes do Ensino Médio do Colégio Estadual Carlos Gomes da Cidade de Pato Branco – Pr. A metodologia foi a desenvolvimental e o método utilizado foi o de autoconfrontação simples e cruzada desenvolvido pelo linguista Daniel Faïta, o qual consiste na confrontação do docente com um recorte audiovisual de suas aulas. Nesse método as aulas são filmadas e o professor seleciona um trecho do filme. Em seguida, diante do trecho de vídeo, o professor tem a oportunidade de refletir e dialogar sobre sua prática com o colega e com o pesquisador. Buscando compreender o desenvolvimento desencadeado ou não por essa ação, neste trabalho foram analisadas as transcrições feitas a partir das sessões das autoconfrontações simples e cruzadas. A transcrição se realizou em conformidade com as normas do projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP). Na documentação produzida, realizamos a análise dialógica do discurso com o objetivo de verificar se ocorre o desenvolvimento docente e, em caso afirmativo, identificar esse desenvolvimento por meio da linguagem. Constatamos que o docente ao se observar elabora outras possibilidades para seu trabalho, recriando-o. Ao dialogar sobre sua prática pedagógica, o docente é levado a confrontar-se com as dificuldades que aconteceram no decorrer de sua aula, bem como com o sucesso de sua prática. Ao confrontar-se com as imagens, o professor é levado a uma tomada de consciência sobre o seu trabalho, marcando o seu desenvolvimento. Assim, por meio do método de Autoconfrontação Simples e Cruzada, é possível desencadear o desenvolvimento docente.

Palavras-chave: Formação Docente Continuada, Práticas Pedagógicas, Desenvolvimento, Autoconfrontação, Clínica da Atividade

ABSTRACT

KEMPFER, Elizangela. THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES THROUGH THE IMPLEMENTATION OF A TEACHING CLINIC ACTIVITY AT CARLOS GOMES PUBLIC SCHOOL. 2016. 88f. Master's Thesis Degree (Regional Development Master's Degree) - Postgraduate Program in Regional Development, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2016.

This study presents results related to the development of two teachers in a continuing teacher education action, through the implementation of a Teaching Clinic Activity at Carlos Gomes Elementary and High State School, in the city of Pato Branco-Pr, Brazil. First, we present a brief overview of the teachers' work from the perspective of Frédéric Saujat (2004), who starts from an analytical framework of different chains of thought regarding teaching, reaching an ergonomic approach to the teacher activity. In the sequence, we present the theoretical basis, covering the Bakhtinian theory of dialogic discourse analysis; Clot's theory of work psychology; and the Vygotskian theory of human development. Two high school teachers from Carlos Gomes State School were the protagonists of this research. The methodology was the developmental one and the method used was the Simple and Crossed Self-Confrontation developed by the linguist Daniel Faïta. The method consists of the confrontation of the teachers with an audiovisual clipping of their classes. In this method, the classes are filmed and the teachers select an excerpt from the film. Then, by watching the clip, the teachers have the opportunity to reflect and dialogue about their activities with the colleague and the researcher. Seeking to understand the development triggered or not by this action, in this work, we analyzed transcriptions made from the sessions of the simple and crossed self-confrontations. The transcript was carried out in accordance with the standards of the Study Project of the Urban Linguistic Standard of Culture of São Paulo (NURC-SP). In the data produced, we conducted the dialogic discourse analysis to verify whether the development of the teachers occurs and, if so, identify this development through language. We found that the teachers, by observing themselves, elaborate other possibilities for their work, recreating it. When discussing his pedagogical practice, the teachers are confronted with the difficulties that have occurred during the class, as well as, with the success of the practice. Confronted with the images, the teachers are led to an awareness of their work, marking their development. Thus, through the Simple and Crossed Self-Confrontation method, it is possible to trigger the development of the teachers.

Keywords: Continuing Teacher Education, Pedagogical Practices, Development, Self-Confrontation, Clinical Activity

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras e Modernas
CNAM	Conservatório Nacional de Artes e Ofícios de Paris
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEPED	Departamento de Educação
EFM	Ensino Fundamental e Médio
EMBDS	Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LAD'Humano	Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NURC-SP	Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGDR	Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional
SEED-PR	Secretaria da Educação do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ABREVIATURAS

AV	Aluno no vídeo
A'sV	Alunos no vídeo
P1	Pesquisadora 1
P2	Pesquisadora 2
PM	Professora Maria
PT	Professora Tati
PMV	Professora Maria no Vídeo
PTV	Professora Tati no Vídeo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	23
1.1. ESTUDOS PROCESSO-PRODUTO.....	23
1.2. O PARADIGMA DO PENSAMENTO DOS PROFESSORES	24
1.3. A ABORDAGEM ECOLÓGICA DOS PROCESSOS INTERATIVOS	26
1.4. O PROFESSOR NAS PESQUISAS EM DIDÁTICA	27
1.5. O TRABALHO DE ENSINO OU O ENSINO COMO TRABALHO?.....	29
1.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS PESQUISAS.....	29
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1. BAKHTIN E LINGUAGEM.....	31
2.2. CLOT E A CLÍNICA DA ATIVIDADE	34
2.3. VIGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	36
2.4. ARTICULAÇÃO ENTRE AS TEORIAS.....	37
3. METODOLOGIA	39
3.1. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	41
4. RESULTADOS E ANÁLISES	44
4.1. ASPECTOS QUE COMPÕEM O ESTILO DA PROFESSORA “M”	45
4.1.1 UMA PROFESSORA QUE QUER MANTER A ATENÇÃO DOS ALUNOS	46
4.1.2 UMA PROFESSORA PREOCUPADA COM A PARTICIPAÇÃO DE SEUS ALUNOS	47
4.1.3 UMA PROFESSORA QUE PROCURA SE APROXIMAR DOS ALUNOS.....	47
4.1.4 UMA PROFESSORA QUE TRAZ O EXEMPLO DA VIDA REAL.....	48
4.1.5 UMA PROFESSORA QUE TOMA CONSCIÊNCIA DE QUE PODERIA TER REALIZADO A ATIVIDADE DE OUTRA MANEIRA	48
4.1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTILO DA PROFESSORA “M”.....	48
4.2. ASPECTOS QUE COMPÕEM O ESTILO DA PROFESSORA “T”	49
4.2.1 UMA PROFESSORA QUE MOBILIZA SEUS ALUNOS PARA A PARTICIPAÇÃO	49
4.2.2 UMA PROFESSORA QUE SE VÊ COMO MEDIADORA DO CONHECIMENTO .	50
4.2.3 UMA PROFESSORA QUE BUSCA CONSTRUIR CONHECIMENTO COM O ALUNO	50
4.2.4 UMA PROFESSORA QUE SE PREOCUPA COM A FORMULAÇÃO DE CONCEITOS.....	50
4.2.5 UMA PROFESSORA QUE UTILIZA EXEMPLOS DO COTIDIANO	51

4.2.6 UMA PROFESSORA QUE FICA “EXAUSTA”	51
4.2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTILO DA PROFESSORA “T”	52
4.3. SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PROFESSORA “M”	52
4.3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PROFESSORA “M”	59
4.4. SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PROFESSORA “T”	59
4.4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PT	66
4.5. SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA COM A AULA DA PROFESSORA “M”	67
4.5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA COM A AULA DA PROFESSORA “M”	69
4.5.2 SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA COM A AULA DA PROFESSORA “T”	69
4.6. DESENVOLVIMENTO DO COLETIVO.....	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	79
ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DA PROFESSORA “M”	86
ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DA PROFESSORA “T”	89
ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA DA AULA DA PROFESSORA “M”	93
ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA DA AULA DA PROFESSORA “T”	95

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo um recorte de alguns resultados obtidos por meio da implementação de uma Clínica da Atividade Docente no Colégio Estadual Carlos Gomes - Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Pato Branco – Pr., objetivando estimular a reflexão sobre as práticas docentes.

Este trabalho de pesquisa e intervenção está vinculado à Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Câmpus Pato Branco, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), na linha de pesquisa de Educação e Desenvolvimento. O referido programa de pós-graduação tem como característica principal a interdisciplinaridade, “contribuindo com a formação de profissionais capazes de atuar na pesquisa, no ensino e como agentes de desenvolvimento regional em bases sustentáveis, com habilidades para dialogar com os diferentes campos do conhecimento” (PPGDR/UTFPR, 2016).

Nesse contexto o trabalho com foco na atividade docente representa uma das características principais do PPGDR, pois o professor é agente de desenvolvimento de si e de seus alunos e a atividade docente é em sua essência interdisciplinar. Ainda, este trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa UTFPR/CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano – LAD’Humano, sob a coordenação do professor Dr. Anselmo de Lima.

As ações desenvolvidas aconteceram no Colégio Estadual Carlos Gomes – Ensino Fundamental e Médio, localizado à Rua General Osório nº 711, Bairro Santo Antônio, zona periférica Sul do município de Pato Branco – PR, onde a pesquisadora 1 atua como pedagoga no período noturno desde dois mil e onze. Atende alunos pertencentes ao Ensino Fundamental – fase II e ao Ensino Médio. O referido Colégio surgiu da mobilização da comunidade, em 1978, que reivindicou a construção de um estabelecimento escolar público para atender a demanda educacional do momento e, no final do mesmo ano, foi construído o primeiro bloco.

No primeiro ano letivo (1979), o colégio funcionou como uma extensão da Escola Estadual Rui Barbosa, atendendo inicialmente a demanda de 1ª a 4ª séries do 1º Grau. Em 06/01/81, através da Resolução 31/81, foi criada a Escola Estadual Carlos Gomes – Ensino de 1º Grau. A autorização para o funcionamento de 5ª a 8ª séries, no período noturno, aconteceu em 12/08/82, através da Resolução 164/82 e

seu reconhecimento através da Resolução 2.188/82. A autorização do funcionamento do 2º Grau, com o curso de Educação Geral aconteceu em 29/08/89 através da Resolução 2.362/89; e o reconhecimento do curso ocorreu em 04/09/1992. Em 1998, através da Resolução 2.346/98 é decretada a cessação em caráter definitivo do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.

O crescimento populacional em torno do colégio se desenvolveu consideravelmente, exigindo que o mesmo atendesse a demanda. Atualmente, o Colégio Estadual Carlos Gomes – EFM oferta o Ensino Fundamental – Séries Finais, nos períodos da manhã e tarde, e o Ensino Médio, nos períodos da manhã e noite, atendendo a uma demanda de 942 alunos: 396 no período da manhã, 375 no período da tarde e 171 no noturno. Alunos esses que provém do bairro no qual o colégio encontra-se situado e dos que estão ao seu redor: Alvorada, Sudoeste, São Roque, Novo Horizonte, Galha Azul, Morumbi, Veneza, Canaã, Nossa Terra I, Nossa Terra II e São Cristóvão.

A estrutura física do colégio atualmente é composta por três blocos de salas de aula, biblioteca, sala de informática, auditório, duas quadras de esporte que comportam os alunos em suas atividades regulares de ensino e ainda atendem alunos em atividades complementares. Atende também as atividades do Programa Mais Educação¹, com acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática, música, desenho e xadrez; realiza, ainda, atividades complementares como: teatro; literatura; futsal; Iniciação científica; CELEM – Espanhol (Centro de Línguas Estrangeiras e Modernas) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em parceria com a Universidade Tecnológica do Paraná – Câmpus Pato Branco.

Dentre as mudanças ocorridas no Colégio ao longo dos anos, a da estrutura curricular do Ensino Médio merece destaque, pois desde 2009 está dividida em blocos de disciplinas semestrais.

O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais (EMBDs) corresponde a uma nova organização das disciplinas e do tempo escolar, dividindo as disciplinas em blocos de matérias. O Bloco I corresponde a seis matérias: Língua Portuguesa, Biologia, História, Filosofia, Educação Física e Língua Estrangeira moderna; e outras

¹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

seis disciplinas, e o bloco II: Física, Química, Sociologia, Matemática, Arte e Geografia. Através dessa organização a matrícula se torna semestral e o resultado é parcial a cada bloco encerrado. Portanto, ao concluir um semestre letivo, o aluno conclui seis disciplinas da série, podendo continuar as outras seis no semestre seguinte ou no próximo ano. Destaca-se o fato de que o Colégio Estadual Carlos Gomes é o único colégio pertencente ao Núcleo Regional de Educação – Pato Branco que mantém esse modelo de estrutura devido ao consenso dos colegiados.

Nessa nova estrutura a carga horária de cada disciplina é ampliada, pois a mesma quantidade de aulas antes anual nessa organização se torna concentrada no semestre. Como exemplo a disciplina de Língua Portuguesa, em que, no sistema anual, o professor tem 3 aulas semanais no primeiro ano, 3 no segundo e 3 no terceiro, podendo a escola optar por transpor de uma série para outra as aulas (ex.: 3 aulas semanais no primeiro ano, 2 aulas no segundo e 4 no terceiro). Já no EMBDS todas as turmas tem 6 aulas semanais de língua portuguesa.

Para Machado (2013), o Estado do Paraná apresenta a proposta do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais aderindo ao Programa Ensino Médio Inovador do Governo Federal, com a intenção de contribuir para a melhoria dos índices do Estado relacionados com a evasão e reprovação.

Como já citado, essa organização curricular é uma particularidade dessa escola, então com a entrada da professora pedagoga/pesquisadora na instituição em 2011, esta encontra o quadro já estabelecido, diferentemente daquele das demais escolas em que havia trabalhado, onde ainda prevalecia o sistema anual. A atuação da pesquisadora no Colégio Estadual Carlos Gomes se dá no início do ano de 2012 juntamente com uma série de dúvidas em relação ao ensino em blocos e sobre como os professores e os alunos viam essa mudança.

A professora pedagoga/pesquisadora por meio de um curso de pós-graduação oferecido pela UFPR-PR pesquisou/estudou com mais profundidade o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais. Os resultados da pesquisa realizada em relação a esse modelo de grade curricular para os professores apresenta um único aspecto que desfavorece esse modelo: o fato de o mesmo não ser ponto de discussão nos momentos de formação continuada, já que apresenta características próprias, como por exemplo mais aulas semanais, mais tempo com alunos, necessitando práticas pedagógicas diferenciadas diante dessas particularidades. Contudo, mesmo diante das peculiaridades de cada escola, a

formação continuada para os docentes oferecida pela SEED permanecia seguindo os moldes anteriores com textos, temas e propostas de discussão pré-determinados.

Desde a entrada a pesquisadora/pedagoga atua na coordenação do Ensino Médio do período noturno e nas ações atende nas Semanas Pedagógicas e foi possível perceber o descontentamento dos docentes em relação a esse modelo de formação continuada, que se apresenta distante do contexto da sala de aula.

A Semana Pedagógica corresponde a um momento para a formação continuada dos professores. Dessa forma, a SEED oferece aos professores e funcionários dois momentos de formação continuada durante o ano letivo, um no início do ano, geralmente no mês de fevereiro, e outro no início do segundo semestre, no mês de julho, que visa reunir “professores e funcionários da rede estadual de ensino para tratar da importância da escola pública, a organização do trabalho pedagógico e as temáticas do cotidiano escolar” (PARANÁ), por meio de vídeos de palestras e posterior discussões em grupo.

A participação dos professores nas Semanas Pedagógicas se tornou quase que uma obrigação pois a certificação fornecida pela participação contribui para a subida de nível na carreira, o que proporciona aumento de salário gradual. E ainda é considerada como dias letivos sem alunos, o que gera a obrigação de estar presente. Além do mais, há professores que participam porque acreditam que esse processo pode contribuir para sua atividade profissional. Logo, a grande maioria dos professores participa.

Nesse contexto, outra questão começa a chamar a atenção e desperta interesse: a formação continuada dos professores desenvolvida na escola através da Semana Pedagógica. O momento de formação continuada proposto pela SEED destina-se ao estudo, leitura e debate de temas relativos à educação através de textos previamente escolhidos para as escolas. Entendo que parte das obrigações do professor/pedagogo é contribuir para o desenvolvimento dessas atividades, mas o que estava acontecendo dizia respeito a um momento estanque, de dias destinados em calendário, de temas repetidos encaminhados pela SEED, além do fato de haver entre os professores a insatisfação em relação à Semana Pedagógica.

A formação continuada é uma necessidade para os docentes enquanto um momento de análise e reflexão de sua prática, mas a Semana Pedagógica proposta não atendia essa realização. De forma, cabe ao pedagogo, enquanto parte de suas atividades, ou seja propor momentos de formação continuada aos docentes,

participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; (...) subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas (PARANÁ, 2007).

Diante do problema claro em relação à formação docente continuada, identificada por meio das reclamações dos professores que reconhecem um distanciamento dos conteúdos que se apresentam na Semana Pedagógica com as práticas docentes, e com a oportunidade de ingressar no PPGDR e me tornar orientanda do Professor Dr. Anselmo de Lima e de com ele conhecer um método de pesquisa e trabalho com a atividade de docência, abriu-se a oportunidade de contribuir para a comunidade escolar e de cumprir com uma das demandas da função de pedagoga na qual a professora/pesquisadora está inserida. A Clínica da Atividade Docente consiste em uma proposta teórico-metodológico que se efetiva a partir da realidade da atividade do trabalhador, neste caso do professor, o qual se torna o especialista em sua atividade, buscando superar com seus pares dificuldades e obstáculos presentes na atividade, bem como práticas de ensino-aprendizagem. A proposição teórica da Clínica da Atividade presente neste trabalho de pesquisa e intervenção segue as ideias de Yves Clot por meio de suas obras “A Função Psicológica do Trabalho” (2007) e o “Poder de Agir” (2010).

O método a ser empregado na Clínica da Atividade Docente é o da Autoconfrontação Simples e Cruzada, que inicialmente foi desenvolvido na França pelo linguista Daniel Faïta e, posteriormente, utilizado por Yves Clot com sua equipe no Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM) de Paris. Através do método de Autoconfrontação, o professor/trabalhador tem a possibilidade de analisar, dialogar e refletir sobre o seu trabalho vislumbrando os seus sucessos e fracassos, angústias e alegrias.

Lima (2016b) esclarece que o método se apoia “no uso específico da imagem de sujeitos em atividade de trabalho, com o objetivo de lhes proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional”. As gravações da atividade docente acontecem após dois professores, pertencentes ao coletivo da escola, se

voluntariarem para participar da Clínica da Atividade Docente. Em seguida, cada professor seleciona o trecho de aula que inicialmente será evidenciado no momento de Autoconfrontação Simples e posteriormente na Autoconfrontação Cruzada. Para execução dessa pesquisa, destaca-se que todas as sessões realizadas são filmadas.

Primeiramente são realizadas as sessões de Autoconfrontação Simples, nas quais cada um dos professores voluntários se observa no trecho de vídeo e o comenta detalhando a sua atividade e cabe ao coordenador pedagógico/pesquisadora realizar o diálogo a partir da fala do professor. Em um segundo momento se realiza as sessões de Autoconfrontação Cruzada, em que há o encontro dos dois professores e o coordenador pedagógico/pesquisadora, que é responsável pelo processo de desenvolvimento do diálogo entre os professores e consigo. Cada um dos professores assiste ao vídeo do outro e comenta as suas ações e “os dois professores dialogam, argumentam e refletem como resultado de uma diferença de pontos de vista que pode se evidenciar” (LIMA, 2016b).

É importante ressaltar que o mesmo método foi empregado em uma ação de formação docente continuada desenvolvida na UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Pato Branco. Na UTFPR esse método se efetivou a partir da presença do professor Dr. Anselmo de Lima, coordenador do Departamento de Educação (DEPED) desde de setembro de 2010. Ele propôs que esse trabalho se estendesse a todos os docentes da UTFPR-PB, como parte de um programa de Formação Docente Continuada, cujo título passou a ser *Práticas docentes: dialogar, compartilhar e refletir*.

O método foi empregado com duplas de professores de diferentes departamentos da UTFPR-PB. A primeira edição se realizou em 2011 no Departamento de Informática; a segunda, em 2012 no Departamento de Mecânica; a terceira, edição ocorreu em 2013 no Departamento de Ciências Contábeis e a quarta edição, no Departamento de Matemática em 2015. Os dados das edições desenvolvidas foram organizados pelo grupo de pesquisa LAD’Humano (Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano), coordenado pelo Prof. Dr. Anselmo de Lima.

Os dados produzidos pelo método da Autoconfrontação na UTFPR serviram para dissertações já defendidas e continuam contribuindo para estudos do grupo de pesquisa LAD’Humano. Althaus (2003), com base nos dados da primeira edição, compôs sua dissertação de mestrado “Complexidade e Relevância de um Gesto

Profissional Docente Aparentemente Simples”. Os dados da segunda edição contribuíram para o desenvolvimento da dissertação de mestrado de Ecker (2016).

A partir dos trabalhos desenvolvidos e entendendo o quanto as ações de uma Clínica da Atividade podem contribuir para o desenvolvimento da atividade docente, o Colégio Estadual Carlos Gomes, através do seu diretor e de seus professores, atenderam ao chamado para participar das ações desse trabalho. Desse modo, as ações pertencentes ao método de Autoconfrontação se desenvolveram com uma dupla voluntária de professores pertencentes ao quadro de docentes efetivos e contratados, que identificaram-se em uma reunião onde aconteceu a explanação das etapas a serem desenvolvidas no Método denominado de Autoconfrontação Simples e Cruzada. Ainda, nas sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada, contamos com a presença e participação da pesquisadora do Grupo LAD’Humano Teresa Raquel Conte.

É importante ressaltar que em levantamento de dados no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2016) com a palavra-chave “autoconfrontação”, foram encontrados trinta e seis trabalhos desenvolvidos, sendo que dezenove são teses de doutorado e dezessete dissertações de mestrado e em nenhum dos trabalhos relacionam o tema autoconfrontação e a formação de professores do ensino médio através da implementação de uma Clínica da Atividade. Logo, tratar sobre o assunto neste trabalho é contribuir para a ampliação das discussões relativas à atividade docente a partir do olhar do próprio docente em atividade.

Diante desse contexto o objetivo geral deste trabalho de pesquisa e intervenção é promover a implementação de uma Clínica da Atividade Docente contribuindo para o desenvolvimento dos professores e fazendo desse momento uma formação continuada, relacionada diretamente com a prática pedagógica cotidiana. Como objetivo específico este trabalho pretende pesquisar o desenvolvimento profissional desencadeado, ou não, por meio dessa ação.

A implementação de uma Clínica da Atividade, seguindo os pressupostos teóricos de Yves Clot, entende o trabalho como uma *atividade dirigida em situação real* que se desenvolve de acordo com o gênero de atividade a que pertence. E, segundo o mesmo autor, o “gênero pode definir-se como o conjunto de atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela” (CLOT, 2007, p.44).

Nesta perspectiva se busca contribuir para a formação continuada dos professores, dentro da própria instituição de ensino, através ação dialógica sobre a

atividade docente. Para CLOT (2010, p.133) “O diálogo e a ordem dialógica é que oferecem o cenário em que os sujeitos encontram a si mesmos e os outros, assim como se defrontam com suas histórias, contextos ambientais e circunstâncias.” Através da análise e do diálogo sobre suas ações o professor tem a oportunidade de reconhecer-se enquanto agente transformador na vida dos educandos.

O tema formação continuada de professores se encontra inserido no contexto do PPGDR, ao qual esta pesquisa e intervenção está vinculada. E entende-se que a educação e sua complexidade são partes de uma sociedade também complexa, e os professores são os agentes que podem contribuir para o seu desenvolvimento. Compreender o processo educacional, refletir sobre a profissão professor e como ela vem sendo construída na complexidade da sociedade é uma das discussões presentes no cenário educacional e nas políticas públicas. O professor é o sujeito que possui os saberes necessários para ampliar os conhecimentos do senso comum que os alunos possuem e caminhar para os conhecimentos científicos.

Através dos momentos de formação continuada, há possibilidades de reflexão sobre a prática docente e os seus desafios; saberes nos quais a formação inicial deixou lacunas e que necessitam de aprofundamento. Para Freire (2015, p.40) é “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

A fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa sobre a prática docente e seu desenvolvimento nas sessões de Autoconfrontação vem da teoria Bakhtiniana de análise dialógica do discurso, da qual são empregados os conceitos de enunciado e de gêneros do discurso; da teoria da psicologia do trabalho de Yves Clot o conceito de gênero da atividade e da teoria Vigostkiana de desenvolvimento humano com destaque para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Enfim, este estudo se justifica principalmente pela necessidade de se ter uma formação docente continuada que se desenvolva através do próprio docente e sua prática pedagógica, no seu ambiente de trabalho e o método da Autoconfrontação propicia esta ação. Desse modo, a curto prazo, esta pesquisa e intervenção terá seu enfoque no Colégio Estadual Carlos Gomes – EFM na cidade de Pato Branco. Contudo as suas contribuições a médio e longo prazo podem alcançar outros professores e outras instituições de ensino.

Para esta pesquisa e intervenção se constituiu uma dupla de professoras do Colégio Estadual Carlos Gomes pertencentes ao Ensino Médio de forma voluntária,

livre e esclarecida, uma da disciplina de Língua Portuguesa e a outra da disciplina de Artes. As professoras indicaram a aula a ser observada, bem como a aula a ser filmada, para em seguida elas mesmas selecionarem o trecho para realizarem as sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada.

Nesse contexto, é importante ressaltar que as professoras tiveram a liberdade de indicar as aulas para a observação e para as filmagens e, o mais importante, elas escolheram o trecho de aula para as sessões de Autoconfrontação, o que já possibilita se ver em situação de trabalho e discutir consigo mesmas sobre sua prática, mesmo que ainda não realizem o diálogo com a outra colega ou com as pesquisadoras.

Os dados produzidos nas Sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada ficaram registrados por meio audiovisual. Para as análises do material produzido, fez-se a transcrição das gravações das Sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada de acordo com as normas do Projeto de Estudos Norma Linguística Culta de São Paulo (NURC-SP) (PRETTI, 2001).

Este trabalho está distribuído em quatro capítulos como segue:

No primeiro capítulo consta a apresentação de um breve panorama sobre o trabalho do professor de acordo com a perspectiva de Frédéric Saujat (2004). Essa perspectiva parte de um quadro analítico de diferentes correntes teóricas, nas últimas décadas, a respeito do ensino, chegando até a contribuição da abordagem ergonômica da atividade do professor. A partir desse panorama é possível perceber que durante muito tempo o trabalho docente vinculava-se ao processo de aprendizagem dos alunos e, somente a partir dos estudos de didática é que emerge um avanço para a figura do professor. Saujat (2004) finaliza propondo um caminho para análise do trabalho docente a partir do ponto de vista da Ergonomia, que vem ao encontro a Clínica da atividade proposta neste trabalho de pesquisa e intervenção.

No segundo capítulo, contextualiza-se a fundamentação teórico-metodológica que sustenta este trabalho. Esse capítulo destaca o conceito de Enunciado e de Gêneros do Discurso da teoria Bakthiniana; o conceito de gêneros de atividade da psicologia do trabalho de Yves Clot e; o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia e o método empregado para este trabalho de pesquisa e intervenção. A metodologia de apropriação deste

trabalho foi a desenvolvimental, que se encontra sustentada nas bases teóricas da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotsky. O método é o de Autoconfrontação Simples e Cruzada, desenvolvido por Daniel Faïta e adotado por Yves Clot.

No quarto capítulo, descreve-se e analisa-se, com base na fundamentação teórico-metodológica, o desenvolvimento ou não das duas professoras por meio das Sessões de Autoconfrontação.

Finalizando, é apresentada as *Considerações Finais*, na qual apresenta-se um breve retrospecto do caminho trilhado e algumas considerações dos resultados obtidos.

Na sequência tratar-se-á do trabalho docente no contexto das pesquisas em educação.

1. O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Na busca de compreender o percurso do trabalho docente no contexto dos estudos teóricos desenvolvidos, lançou-se mão do trabalho de Frédéric Saujat que apresenta “O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama”. Por meio de Saujat (2004), é possível descobrir que existe uma grande quantidade de estudos sobre as práticas dos professores. Segundo Amigues (2004, p. 39) as práticas pedagógicas conforme Saujat se apresentam em várias “dimensões (cognitivas, afetivas, didáticas, sociais, históricas, psicológicas, culturais, identitárias...) mas são estudadas separadamente pelas disciplinas (Psicologia, Sociologia, Linguística...)”.

O objetivo deste capítulo, que se encontra apoiado em Saujat (2004), é contextualizar diferentes abordagens que referenciam o estudo a respeito do trabalho do professor. A opção de contextualizar esse capítulo a partir do trabalho de Saujat se dá pelo fato do autor apresentar um quadro analítico de forma sintetizada e crítica a respeito das diferentes abordagens que buscam refletir sobre o ensino com ênfase na atividade do professor e que culmina com a perspectiva apresentada nessa dissertação, a Clínica da Atividade.

Essa contextualização é importante para o desenvolvimento referido trabalho, bem como para situar a atividade do professor historicamente e os pressupostos teóricos que deram ancoragem a cada abordagem apresentada. O texto está organizado de acordo com os itens apresentados pelo autor: 1) Estudos processo-produto; 2) Paradigma do pensamento dos professores; 3) A abordagem ecológica dos processos interativos; 4) O professor nas pesquisas em didática; e 5) O trabalho do ensino ou o ensino como trabalho.

1.1. ESTUDOS PROCESSO-PRODUTO

Nesse primeiro momento o autor apresenta o paradigma processo-produto fazendo referência principalmente a Doyle (1986) e a Claret (2002). Nesse paradigma as ações realizadas pelo professor em sua atividade determinam a eficácia do aprendizado dos seus alunos. “As pesquisas do tipo processo-produto não tem como única ambição descrever o processo de ensino-aprendizagem, visando igualmente à sua melhoria” (DOYLE, 2004 apud

SAUJAT, 1986^a, p. 07). Na escola tradicional essa configuração do produto ser o resultado exclusivo do processo se evidencia, pois bastava “depositar” os conteúdos em seus alunos para a obtenção da aprendizagem.

Ainda segundo Saujat (2004, p. 07) esse modelo evoluiu e nessa trajetória “passou a considerar variáveis mediadoras”. E, por meio dessas pesquisas se pode determinar o “papel da formação na obtenção dos comportamentos desejáveis dos professores”. O modelo de estudos processo-produto acontece por meio de dados quantitativos, usando uma determinada amostra, e que “não permitem filtrar a realidade cotidiana da ação do professora em sua aula”.

1.2. O PARADIGMA DO PENSAMENTO DOS PROFESSORES

Para apresentar essa concepção Saujat (2004) faz referência a Tochon (2000), que vê o Paradigma do pensamento dos professores como um resultado do cognitivismo nascente e da abordagem etnográfica. Desse modo, esse paradigma amplia consideravelmente a maneira de pensar a profissão docente. Já a abordagem cognitivista, por si só, é um grande campo de estudos envolvendo o fato do como conhecemos o mundo, a percepção, o processamento dos dados, e a etnografia considera os fatores culturais dos quais os seres humanos se encontram inseridos, crenças e valores.

Dessa forma, Saujat (2004) distribuiu os trabalhos desenvolvidos com base nesse paradigma em quatro eixos de acordo com a cronologia de seu desenvolvimento. Assim, a compreensão do vasto campo que o paradigma do pensamento dos professores se tornou se torna mais compreensível. Os eixos são: 1) Os julgamentos do professor e o processo de decisão; 2) A maestria no ensino; 3) As histórias pessoais da experiência; e 4) A reflexão-em-ação e o prático reflexivo.

Nos estudos sobre “Os julgamentos do professor e o processo de decisão” Saujat (2004) apresenta Shavelson (1976) e Durand (1996), que mostram que as concepções cognitivistas são marcantes nesses estudos e fazem a alegação de que o ensinar é o resultado de decisões tomadas de forma consciente ou inconsciente e, ainda que as reações dos professores acontecem de acordo com as respostas fornecidas por seus alunos. Para Saujat (2004, p.

10) “Essa atividade baseia-se numa arbitragem racional do professor, que avalia a adequação dos fins aos meios e as relações custo/benefício das respostas concebidas mentalmente”.

Nesse contexto, as pesquisas nesse âmbito seguem a modelos e são determinados pela frequência das respostas dadas, como dados quantitativo. Assim, Saujat (2004) citando Riff et Durand (1993) e Clark & Peterson (1986) nos diz que esse modelo foi rapidamente desestabilizado, pois não há como considerar a decisão racional como a base da atividade de ensino. Segundo Saujat (2004, p. 11) os estudos dos julgamentos do professor e o processo de decisão se encontra centrado na atividade cognitiva do professor e ainda “revelam consideráveis dificuldades metodológicas, como o problema do valor das verbalizações para o acesso às cognições dos professores”.

Em relação ao item “A maestria no ensino”, Saujat (2004) apresenta os estudos de Tochon (1993) que nessa perspectiva entende o estudo do pensamento dos professores deve acontecer antes, durante e depois de sua prática. E ainda que “O estudo do pensamento dos professores novatos e experientes desenvolveu-se no início dos anos 1980”. (SAUJAT, 2004, p. 11). E de acordo com Tochon (1993) os estudos sobre a maestria no ensino se encaminharam em duas direções, uma dos professores mais antigos e outra dos novatos. Essas pesquisas destacam-se pela preocupação com o tratamento da informação.

As histórias pessoais da experiência “situa-se no prolongamento da abordagem fenomenológica e da pesquisa de campo” (SAUJAT, 2004, p.13). Dessa forma, esses estudos levam em consideração a percepção da realidade do sujeito bem como o seu histórico. Saujat (2004) apresenta como pesquisadores dessa corrente Connely e Clandinin (1990) apoiados em Polanyi (1958) e Shön (1983). Para Saujat (2004, p. 13) “nessa abordagem, a noção de experiência foi de algum modo revitalizada em relação aos trabalhos precedentes”, por levar em consideração a singularidade da experiência do docente e “renunciando a qualquer generalização”.

Em relação ao eixo “A reflexão-em-ação e o prático reflexivo”, Saujat (2004) destaca que os estudos se desenvolvem, nessa perspectiva, a partir de uma ação de reflexão sobre a prática docente de forma a confrontar a ação realizada buscando a partir daí emergir novos conhecimentos. Nesses estudos

Saujat (2004) destaca os estudos de Tochon(1993) e Habermas (1987), “que inspiram a noção de auto-determinação reflexiva e contextualizada” e que esse modelo é contrário à racionalidade técnica. Logo, esse modelo de pensar, segundo Maurice (2002), começou a orientar os programas de formação.

1.3.A ABORDAGEM ECOLÓGICA DOS PROCESSOS INTERATIVOS

No terceiro momento Saujat (2004) apresenta um panorama dos estudos relativos à abordagem ecológica dos processos interativos subdividindo o tema em dois itens: O modelo dos processos interativos contextualizados e O estudo das práticas em contexto. Nessa conjuntura Saujat (2004, p.14) faz referência a Doyle (1986) que sistematizou uma descrição ecológica da aula através de acontecimentos que ocorrem e que os mesmos apresentam características de multiplicidade e simultaneidade. Para Tardiff e Lessard (1999) outras categorias como interatividade e significação podem ser associadas a aula quando se busca descrever a aula a partir da abordagem ecológica dos processos interativos.

De acordo com Saujat (2004, p. 15), “pesquisas francesas buscaram desenvolver essa perspectiva ecológica, com o objetivo de melhor conhecer as práticas dos professores em contexto”. Porém, segundo esse mesmo autor, para que isso aconteça foi necessário recorrer a abordagem sistêmica, ou seja, conceitos de várias ciências sobre o objeto de estudo.

No modelo dos processos interativos contextualizados, Saujat (2004) apresenta as dimensões sistematizadas por Altet (1991) que compõe esse paradigma bem como os critérios que permeiam o processo ensino-aprendizagem nesse olhar e afirma que por meio desse quadro teórico podemos “descrever estilos pedagógicos, que envolvem três dimensões interdependentes: o estilo pessoal, o estilo relacional interacional e o estilo didático”. (SAUJAT, 2004, p.16).

Saujat (2004) referenciando Clanet (2002) destaca que esses estudos mostram um avanço em compreender a prática do professor e como cada um tenta resolver suas dificuldades. Importante ainda é destacar que Altet (2002), segundo Saujat (2004) “pode identificar os pontos frágeis de seus trabalhos

anteriores”, onde as variáveis a serem analisadas se determinam pelos critérios do pesquisador e não pelo olhar do profissional docente.

No estudo das práticas em contexto Saujat (2004) destaca os estudo de Bru (2002), que opõe-se a modelos para a prática docente, mas busca elaborar um modelo da prática, “o que levou Bru (1994) à conclusão de que a prática do professor não é redutível à aplicação de um método” (SAUJAT, 2004, p.17). Bru se encaixa nos estudos das práticas em contexto que destaca a prática mediante o contexto em que se desenvolve.

Saujat (2004, p.18), diante do contexto das pesquisas sobre o trabalho do professor, constata que:

que o ensino é um objeto de pesquisa inscrito em uma longa tradição que inspirou inúmeros trabalhos. Vimos que as escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas levaram as sucessivas pesquisas a considerar o professor sob múltiplas figuras: como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970, como ator racional; depois como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo; reaparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo.

Ainda, o mesmo autor, diante das proposições de estudos apresentados até então, afirma que se torna “ainda mais necessária a confrontação com outros trabalhos desenvolvidos em uma abordagem ergonômica” (SAUJAT, 2004, p.19), para que o ensino seja estudado como trabalho, o que vem sendo desconsiderado até então. Essa possibilidade pode se dar inicialmente pelo diálogo entre disciplinas que se interessam pela prática docente.

Nessa perspectiva, Saujat (2004) apresenta em seguida estudos que dão início a essa discussão e apresentam esse novo olhar para o ensino como trabalho.

1.4. O PROFESSOR NAS PESQUISAS EM DIDÁTICA

Com relação ao tema “O professor nas pesquisas em didática”, Saujat (2004) o apresenta em dois itens: “Didática do francês língua materna” e “Didática das matemáticas”.

No que tange ao item primeiro: “Didática do francês língua materna”, Saujat (2004) destaca os estudos de Barré-de-Miniac e Halté (2002). Por meio do levantamento de dados de Barré-de-Miniac e Halté (2002) foi identificado “um número muito baixo de trabalhos centrados no professor e mais ainda no professor em situação de aula”. Há também a descoberta de uma “tendência de aumento, confirmada nos últimos anos” (SAUJAT, 2004, p.20).

De acordo com Saujat (2004), nas pesquisas de Barré-de-Miniac e Halté duas correntes de pesquisa em didática do francês se destacam, uma que foca nas interações verbais em aula que emerge dos “atores presentes, baseando-se em ajustes, negociações de sentido”; a segunda corrente apontada por Barré-de-Miniac e Halté encontra ancoragem teórica nas formulações de Goigoux (2001) que apoia-se na psicologia ergonômica:

disso decorre a necessidade de buscar, para se compreender o que se passa nas salas de aula, um reequilíbrio do paradigma didático, bem como de se chamar a atenção dos pesquisadores para os dois sujeitos humanos, o professor e o aluno, sem perder de vista que eles estão relacionados por um jogo de aprendizagem. (SAUJAT, 2004, p.22)

De acordo com Saujat (2004), Goigoux busca desenvolver uma abordagem didática integrada, que trata da junção da didática clássica com a psicologia ergonômica, dessa forma um novo caminho para a formação docente emerge.

Em relação ao segundo item, a “Didática das matemáticas”, Saujat (2004) traz a síntese das pesquisas de Perrin-Glorian (2002) que mostra o aumento de pesquisas, destacando os estudos de caso, com fundamento teórico com mais solidez e considerando mais fatores para analisar o comportamento dos professores em aula. Ainda, nas mesmas pesquisas se percebe a resistência dos professores à mudança de métodos. Mas Perrin-Glorian (2002) destaca que a formação de professores é uma fonte de reflexão importante sobre suas práticas pedagógicas.

Saujat (2004) destaca Lerman (1997) que “tenta ultrapassar a problemática das crenças e dos conhecimentos para obter meios de estudar a aprendizagem dos professores”. (SAUJAT, 2004, p.25). Assim, de acordo com Saujat (*Op. cit*) “numa perspectiva histórico-cultural, o autor apresenta a hipótese de que a aprendizagem dos professores se processa em sua zona de desenvolvimento proximal”. Ainda, conforme o mesmo autor “a pesquisa sobre o professor encontra-se num estágio

emergente, com pouca confrontação de métodos e de quadros teóricos” (SAUJAT, 2004, p.25), mas a França vem se destacando nos estudos que visam o professor em aulas e “em toda a sua complexidade” (*Op. cit.*).

Dentre os pesquisadores que se destacam, Saujat (2004) apresenta Robert (2001) e Rogalski (2000) que buscam integrar a abordagem didática e ergonômica, mas ainda há poucos pesquisadores em didática da matemática que se dedicam ao trabalho do professor.

1.5. O TRABALHO DE ENSINO OU O ENSINO COMO TRABALHO?

Nesse momento Saujat (2004) faz um retrospecto dos estudos que foram detalhados acima e considera que nas pesquisas em didática do francês e de matemática, houve um avanço a respeito dos estudos que envolvem a perspectiva ergonômica. “Interessados pelo trabalho de ensino, não resta dúvida de que essas pesquisas consideram o ensino como um trabalho”. (SAUJAT, 2004, p.28). Mas de acordo com o mesmo autor é necessário avançar e “mobilizar a tradição e os instrumentos da análise do trabalho”.

Saujat (2004), ao destacar Daniellou (1996), busca ampliar esse olhar para o trabalho do professor contextualizando o trabalho com o sujeito que o realiza e todo o contexto em sua volta, bem como o quanto sua atividade é afetada pelo meio e o quanto ela afeta esse meio. É nesse panorama que Saujat (2004, p. 30) nos diz, citando Hubault (1996) e Clot (1999), que a opção pela ergonomia e pela psicologia do trabalho se dá pelo fato de que em ambas consideram a atividade como o “reflexo e a construção de uma história”.

A teoria de Clot resulta das contribuições da: 1) ergonomia de A. Wisner; 2) psicopatologia de Le Guillant; 3) psicologia do trabalho de Oddone e; 4) perspectiva histórico-desenvolvimentista de Vigotski. A partir desse panorama Yves Clot constrói a proposta da Clínica da Atividade buscando permitir ao trabalhador se expressar e ser o principal personagem nas transformações de seu trabalho.

1.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS PESQUISAS

Constatou-se nesta pesquisa que são muitos os trabalhos que buscam tratar o tema relativo às práticas docentes. Frédéric Saujat busca apresentar “pontos centrais de diferentes abordagens” que movimentam as reflexões “acerca da eficácia do ensino e sobre como elas contribuíram para a emergência de um objeto de pesquisa: o trabalho do professor”. (SAUJAT, 2004, p.5). O autor destaca a carência de trabalhos centrados no professor e aponta a existência uma grande quantidade de trabalhos que evidenciam o desenvolvimentos dos alunos.

De acordo com Saujat (2004) as primeiras pesquisas sobre o ensino tinham caráter pragmático e buscavam identificar a eficácia dos professores. Os estudos que se seguiram buscavam reforçar a importância do papel do professor para o desenvolvimento de seus alunos. Nos estudos recentes a eficácia do professor é ainda considerada, mas em uma concepção interativa com outras variáveis.

O autor destaca pesquisadores que buscam desenvolver a abordagem didática e ergonômica e entende ser necessário “mobilizar a tradição e os instrumentos da análise do trabalho”. (SAUJAT, 2004, p.29).

De acordo com essa breve contextualização pode-se perceber a urgência de estudos referentes à prática docente com foco no professor. E é nessa perspectiva que esta pesquisa e intervenção se diferencia, pois não se trata do olhar do especialista para o trabalho do professor, mas do próprio professor sobre sua prática concreta.

A Clínica da Atividade é uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Yves Clot e que tem sua centralidade na atividade real do profissional. Por meio da implementação da Clínica da Atividade Docente o professor dialoga consigo, com o pesquisador e com o seu colega e se vê como especialista em sua prática, podendo desenvolver novas possibilidades de ação.

Para Clot (2010, p.229) “no diálogo, o homem não se manifesta somente do exterior, mas torna-se, pela primeira vez, o que é verdadeiramente e não unicamente aos olhos dos outros e sim, vamos repetir, aos seus próprios olhos”. Para sustentar essa posição este trabalho se vincula a uma fundamentação teórica que será discutida na sequência, com o próximo capítulo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa e intervenção situa-se em uma perspectiva interdisciplinar como é o próprio programa de Pós-Graduação no qual está inserida. O PPGDR busca contribuir para a “formação de educadores, visando ampliar competências no sentido da atuação interdisciplinar através do ensino e da pesquisa” (PPGDR, 2016). Nesse contexto a referida fundamentação teórica busca realizar a articulação dos teóricos Mikhail Bakhtin, Yves Clot e Lev S. Vigotsky. Dessa forma, a fundamentação teórica segue estruturada em tópicos de acordo com os teóricos acima citados para uma maior organicidade textual, porém é importante ressaltar que os autores dialogam entre si e seus conceitos se articulam fundamentando teoricamente as análises dos dados produzidos nesta pesquisa/intervenção.

2.1. BAKHTIN E LINGUAGEM

Os conceitos e as discussões de Mikhail Bakhtin e seu Círculo servirão de base teórica para a compreensão do discurso e, nessa perspectiva, para esta pesquisa, as considerações teóricas estão vinculadas ao estudo de gêneros do discurso pelo viés da Análise Dialógica do Discurso, com destaque para o conceito de enunciado e dialogismo.

Para Bakhtin (2014, p.261) a linguagem acontece por meio de enunciados, que podem ser orais ou escritos, reais e únicos, “proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. O enunciado ultrapassa a superficialidade de uma palavra ou frase dita fora de contexto, mas é algo carregado de vida e significado decorrente do contexto específico do qual os interlocutores pertencem.

A forma linguística (...) sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. (BAKHTIN, 2014, p. 98)

Ainda, de acordo com o mesmo autor, a interação verbal é fundamental para a língua e que se realiza pela enunciação. Para ele o diálogo não corresponde

apenas conversa entre pessoas, “mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”(p.127).

É no processo dialógico que os saberes se constroem. Quando dialogamos com outras pessoas de forma escrita ou oral, há o aprendizado de novos saberes, reforçando ou não o que já se possuía, ou, ainda mudando o modo de pensar sobre o assunto, porque o diálogo é dinâmico. Bakhtin (2003) afirma que para compreender a perspectiva dialógica é necessário compreender o enunciado e como ele se desenvolve. O enunciado é muito mais que partes de um texto, vai mais além e traz consigo as relações que o produziram através das interações sociais dos sujeitos participantes nos mais diversos contextos.

Nesse sentido, o enunciado traz consigo um diálogo permanente de quem o produz e em seguida como seus ouvintes. O professor mantém uma relação dialógica constante com seus alunos através das relações sociais desenvolvidas no âmbito escolar. Assim, enunciados são criados e recriados na relação dialógica. Os enunciados compreendem o conteúdo, o estilo, a construção composicional e a relação interlocutiva, que constituem um todo. Ainda, Bakhtin (2003) afirma que os enunciados não se encontram isolados, distantes como algo a ser alcançado; mas são complexos e existem em resposta a outros enunciados e antecedem enunciados que virão. Dessa forma, nos mostra o quanto esse processo se encontra vivo e relacionado profundamente com o desenvolvimento do ser humano.

A partir do que propõe Bakhtin o enunciado é a “unidade real da comunicação discursiva” (2011, p.274) e por ele os homens desenvolvem-se plenamente, ainda que o que falamos ou escrevemos já tenha sido dito ou escrito por outro alguém, torna-se nosso quando repetimos e recriamos. A realidade dos enunciados e sua concretude são “definidos pela alternância dos sujeitos do discurso” (2011, p. 275) emoldurando dessa forma o diálogo e os limites que existem em cada enunciado, já que os mesmos são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso.

A interação desenvolvida através da linguagem, mais precisamente através dos enunciados, ocorre de acordo com a atividade humana, e isso mostra que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, p. 262).

Dessa forma se faz uso de diversos e diferentes gêneros do discurso de acordo com o contexto em que o sujeito encontra-se inserido e conforme a atividade que realiza. Há uma construção permanente de novos enunciados através dos gêneros do discurso buscando atender as necessidades que são construídas diariamente pelos homens. Para Lima (2010, p.73) “como os campos da atividade humana são diversos, também são diversos os gêneros do discurso, os quais aumentam em número e em variedade conforme os campos da atividade humana se desenvolvem e se complexificam”.

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2011, p. 283)

Na atividade docente, que é objeto dessa pesquisa, há a produção de enunciados através do diálogo do professor com seus alunos e, posteriormente consigo mesmo. Isso acontece porque o método de Autoconfrontação Simples e Cruzada propiciam esse diálogo. Dessa forma, a relação dialógica é uma constante na atividade professor e por ela se elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros do discurso através de elementos que constituem esses gêneros, que, para Bakhtin (2011, p. 262), são indissolúvelmente ligados: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional e a relação interlocutiva.

Os elementos apresentados por Bakhtin que representam os gêneros do discurso não se encontram separados nos enunciados, porém buscando uma forma de compreender com mais clareza a complexidade que são os gêneros do discurso é metodologicamente adequado separá-los.

O conteúdo temático se apresenta relativo ao contexto histórico que o envolve e portanto tende a ser algo concreto e único como o próprio enunciado o é, sendo “a expressão de uma situação histórica concreta”. (Cereja, 2013, p. 202). Através do conteúdo temático compreende-se o tema do qual determinada atividade humana trata ou realiza. O estilo é a marca individual da recriação que cada indivíduo faz ao repetir enunciados de outros: “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. (Bakhtin, 2011, p. 263). Quanto à construção composicional, refere-se à estrutura formal do texto e como ele se organiza dada a especificidade da atividade humana.

Na relação interlocutiva os demais elementos constituintes do gênero podem se ver concretizados, pois quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso proferido se organiza atendendo aos objetivos de quem fala, de seus conhecimentos e dos conhecimentos que acreditar que seu interlocutor possua e o faz usando os recursos linguísticos que domina.

Dessa forma buscar a compreensão através da teoria Bakhtiniana, dos gêneros do discurso é buscar o discurso relativamente estável relacionado à atividade humana realizada, no caso desta pesquisa, a atividade humana docente, a atividade de ser professor. Para Bakhtin (2011, p. 262) “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”.

2.2. CLOT E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

Para alavancar as discussões da Clínica da Atividade é importante compreender o conceito de gênero que permeia esse debate. Para Clot (2007, p. 41) o gênero se refere a “um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles o objeto do trabalho, por outro”. Podemos dizer que gênero se refere ao que é comum entre os sujeitos que realizam a atividade e o que é comum na atividade realizada, comum entre o sujeito e a ação. De acordo com o mesmo autor, o gênero se refere às “regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer” (Clot, 2007, p.50). Assim, de acordo com a atividade que se realiza há regras que se efetivaram, não escritas e não documentadas, que fazem parte da atividade, caracterizando assim o gênero da atividade.

Com base nos gêneros do discurso para a atividade humana de Bakhtin, Clot teoriza a partir da complexa relação entre linguagem e trabalho através do estudo do gênero da atividade. Clot (2007, p. 43), em referência a Bakhtin, afirma que a atividade de linguagem é uma atividade humana e por assim o ser serve para que se possa analisar outras modalidades das atividades humanas, como o trabalho. Dessa forma é possível perceber que o desenvolvimento humano se encontra vinculado com a relação da linguagem, do trabalho e as inúmeras possibilidades que essa relação estabelece em uma discussão sobre a vida real e sua complexidade.

Nesse sentido Clot (2007, p. 50) destaca a relevância que o estilo individual tem nas transformações dos gêneros de atividade. Ainda para Clot o estilo individual “é o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas”; dessa forma há uma situação de recriação da atividade através do estilo individual, a atividade se realiza como uma atividade do coletivo com a especificidade do individual.

O gênero da atividade docente é comum a todos os professores, contudo, na sala de aula, o estilo é de cada sujeito/professor em ação. Há determinações que são características do gênero docente e realizadas por todos os professores, que são comuns, o que é prescrito, e há o que cada professor realiza caracterizando o seu próprio estilo na atividade realizada, a sua marca individual.

Para Clot (2007, p. 95) o trabalho faz parte de uma série de outras atividades que o sujeito realiza, todas conectadas entre si: “o trabalho é uma atividade dirigida”. De fato considerar o trabalho como uma atividade dirigida é considerar que há necessária a presença e ação do sujeito para a realização da mesma. O mesmo autor afirma que “a atividade dirigida participa portanto de três vidas ao mesmo tempo (a do objeto, do sujeito e a dos outros), mobilizando o gênero de atividade adequado à situação”. Essa afirmação corresponde a vida real do sujeito e suas relações com as atividades que realiza, que entre elas pode estar o trabalho.

Logo, o gênero da atividade docente, como parte de uma sociedade que se transforma, também sofre transformações no decorrer dessa articulação permanente com a sociedade, que podem ser a curto ou a longo prazo, bem como mudanças de caráter administrativo e/ou pedagógico. Diante dessa realidade os profissionais se veem obrigados a adaptar-se as transformações ocorridas, o que pode acontecer é que se essa adaptação não se efetivar ou efetivar-se de maneira insatisfatória o profissional/professor desestimula e pode levar ao adoecimento.

Diante desse contexto a Clínica da Atividade transforma o trabalhador no protagonista do seu desenvolvimento acessando a “atividade realizada” e o “real da atividade”. A atividade realizada está vinculada a observação direta da ação, o que está acontecendo e, o real da atividade diz respeito ao que poderia ter acontecido, mas por algum motivo não foi realizado.

A Clínica da Atividade se situa historicamente a partir da equipe de pesquisa em psicologia do trabalho coordenada por Yves Clot em Paris, no Conservatório

Nacional de Artes e Ofícios. Para Lima (2016a) não corresponde aqui de forma alguma à ideia literal, mas significa transformar o espaço escolar em um lugar possível de superação de obstáculos e dificuldades encontradas no desenvolver da atividade docente.

Logo, o trabalhador pode dessa forma atuar nas suas condições de trabalho, naquilo que ele compreender e desenvolve através de si e de seus pares, o que para Clot (2007, p. 127) é “a opção de enfrentar as dificuldades de uma atividade científica praticada em “ambiente habitual”. Desse modo, o professor enquanto especialista na sua atividade pode cuidar para que a atividade realizada se torne prazerosa e conduza para o desenvolvimento pessoal, superando os obstáculos e dificuldades que lhe causariam um possível adoecimento.

2.3. VIGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na perspectiva do desenvolvimento, Clot traz Vygotski para referendar as ações da Clínica da Atividade. De acordo com Lima (2010, p.89) “é possível seguir e estudar o desenvolvimento do processo, por exemplo, provocando-o em condições de laboratório, o que o autor define com “método desenvolvimento-experimental”.

A base teórica histórico-cultural de Lev S. Vygotski compreende o desenvolvimento humano através da mediação simbólica do homem com o mundo que o cerca, atentando que essa mediação é construída pelo próprio ser humano no decorrer da sua história como afirma o autor: “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e assim deve ser entendido”. (2010, p.62).

Ainda, segundo o mesmo autor “estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento”, é “revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais”. Dessa forma ao buscar o a compreensão do desenvolvimento e estudá-lo é imprescindível estudar as causas, em um processo histórico, que contribuíram para a ocorrência do desenvolvimento.

Nesta perspectiva, o autor desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que mostra como um conhecimento se desenvolve em outro ou se recria melhorado. Mas, antes de se chegar a ZDP é necessário que o nível de desenvolvimento real já esteja estabelecido. Segundo Vygotski (2010), o nível de desenvolvimento real é o que está concretizado em

relação ao conhecimento, e que o ser humano pode resolver sozinho, sem a necessidade de ajuda de outra pessoa. (Vygotski, 2010, p. 97).

É na zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem acontece e ao pesquisador/mediador, como é o caso dessa pesquisa/intervenção, cabe o papel de mediar essa aprendizagem em prol do desenvolvimento do professor.

Todavia, novos aprendizados são exigidos constantemente dos seres humanos, em especial destaque aqui aos professores, que diante das mudanças da sociedade, do avanço tecnológico, precisam permanecer em constante formação. Esse aprendizado com o apoio de outra pessoa, em geral mais experiente, na perspectiva de Vygotski diz respeito a da zona de desenvolvimento proximal, que leva em consideração a imitação como um fator de novo desenvolvimento. Conforme assertiva anterior Vygotski nos diz que a zona de desenvolvimento proximal é:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKI, 2010, p. 97)

Portanto, é nas relações que o desenvolvimento acontece articulando os conhecimentos já internalizados com os que se busca conhecer por meio destas relações. Na Clínica da Atividade Docente se realiza a mudança do nível de conhecimento real para o nível de desenvolvimento potencial através do processo de aprendizagem que acontece na zona de desenvolvimento proximal.

2.4. ARTICULAÇÃO ENTRE AS TEORIAS

A linguagem estabelece as relações humanas e é fundamental para o desenvolvimento do mundo como o conhecemos e, como afirma Bakhtin (2011, p. 261): “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. É nas relações que os enunciados são produzidos. Para Bakhtin (2011) o enunciado é considerado como a verdadeira unidade real da comunicação discursiva e através dele é possível compreender o enunciado dito como resposta a outro enunciado que já foi dito e como o antecipar do próximo que virá; como se destaca nas falas das professores que participaram desta pesquisa e intervenção.

O discurso feito pelos professores a respeito de suas aulas transmite uma mensagem que o outro colega e/ou pesquisador busca além de decodificá-la, compreendê-la construindo dessa forma as relações dialógicas necessárias para o desenvolvimento humano.

De acordo o mesmo autor o desenvolvimento humano é um processo sócio histórico onde a linguagem é preponderante e, por meio dela as funções mentais superiores são estabelecidas e também transmitidas. Ainda, para Vygotski (2010, p. 80) esse desenvolvimento “é o resultado de um processo dialético complexo”.

Diante desse contexto, é importante destacar a importância do processo dialógico nas sessões de Autoconfrontação como apresenta Clot:

A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-espectador, o que eles julgam ser suas constantes. Assim, eles dialogam com o outro e com eles mesmos, ao se descobrirem na tela e ao verbalizarem as condutas que eles observam (CLOT, 2010, p. 138)

Nas autoconfrontações, em relação a esta pesquisa, as professoras assistiram a si mesmas em situação de trabalho e através do diálogo elas puderam identificar ações realizadas e tantas outras ações que poderiam ter sido realizadas.

Na sequência será discutida a metodologia que evidencia o processo pelo qual houve a produção de dados que serão mais adiante analisados.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa e intervenção se insere no contexto do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR que busca:

Construir um espaço para a práxis relativa à teorização e a práticas que ocorrem na interface entre sociedade e natureza, através da produção e difusão de conhecimento científico, na perspectiva interdisciplinar, contribuindo com a formação de profissionais capazes de atuar na pesquisa, no ensino e como agentes de desenvolvimento regional em bases sustentáveis, com habilidades para dialogar com os diferentes campos do conhecimento. (PPGDR, 2016)

Diante do exposto, o projeto de pesquisa foi apresentado ao grupo de docentes do Programa, propondo contribuir para o desenvolvimento regional através da pesquisa com docentes da rede pública local. Sabe-se que a educação é um espaço que possibilita a pesquisa científica e que depende dela para avançar qualitativamente no seu objetivo de preparar as gerações futuras para o conhecimento necessário em prol da vida no planeta. É grandiosa a tarefa da educação formal em todos seus níveis e, essa tarefa se encontra nas mãos dos professores. Logo, esse profissional necessita estar em constante formação, pois o mundo, seus conceitos e valores mudam, a história nos mostra que é através do saber que o homem se constrói a sua humanidade.

Para a realização desta pesquisa/intervenção foram envolvidas populações diretas e indiretas. Diretamente a dupla de professores do Ensino Médio do Colégio Estadual Carlos Gomes e indiretamente os demais professores da referida instituição de ensino.

Assim, esta pesquisa/intervenção se insere no contexto do trabalho do professor através da implementação de uma Clínica da Atividade Docente no Colégio Estadual Carlos, Pato Branco. Foram seguindo os passos e procedimentos vinculados às normativas de ética dentro da pesquisa, bem como na linha de estrutura da Clínica da Atividade na perspectiva do psicólogo Yves Clot.

Inicialmente foi apresentada a proposta da pesquisa e intervenção à Direção do Colégio Estadual Carlos Gomes – EFM professor Dirceu Giovanaz, que após concordar com o desenvolvimento, ficou ciente das próximas fases. Em seguida, foi realizada uma reunião com os membros do Conselho Escolar que após conhecerem

a proposta, aprovaram o mesmo para prosseguir. O terceiro momento foi a apresentação da proposta de pesquisa e intervenção para o coletivo de professores do Colégio e o convite para uma dupla de professores participarem dessa intervenção. Para a realização da pesquisa/intervenção a dupla de professores voluntários do Ensino Médio foram duas professoras da área de Linguagens; uma de Língua Portuguesa no período noturno e a outra da disciplina de Arte no período matutino. Aqui as professoras serão identificadas pelos nomes fictícios de “Professora Maria” e “Professora Tati” (PM e PT). As professoras dessa dupla indicaram, cada uma, uma de suas turmas para a visita em três momentos diferentes: 1) apresentação de um resumo do Projeto aos alunos e obtenção das autorizações para filmagens; 2) observação de uma aula e início dos diálogos e reflexões; 3) filmagem de uma aula previamente marcada.

A Professora Maria indicou a turma do terceiro ano do Ensino Médio do período noturno e a Professora Tati indicou a turma do segundo ano do Ensino Médio do período matutino.

Com as devidas autorizações em mãos, tanto dos alunos quanto dos professores, realizou-se a observação de uma aula de cada professor acompanhada de anotações, estabeleceu-se um diálogo com cada um deles a respeito das anotações de suas aulas para que a pesquisa/intervenção prosseguisse. Os alunos menores de idade apresentaram a autorização assinada pelos pais. Na sequência foi realizado pela pesquisadora o trabalho de filmagem audiovisual de uma aula de cada professor em dia e hora marcados pelas professoras.

Em seguida foi entregue aos professores a gravação de suas aulas através de um *pendrive* com a solicitação para que fizessem um recorte de aproximadamente três minutos da referida filmagem destacando um momento de sua aula. Durante esse período em que as professoras tiveram em mãos a gravação e puderam escolher que momento de sua aula tinha uma maior relevância para si, foi possível observar a preocupação que ambas demonstraram em relação ao que deveriam escolher, questionando várias vezes a pesquisadora sobre o que escolher.

Por várias vezes, ao cruzarem com a pesquisadora nos corredores do Colégio, diziam para a mesma uma única palavra: “quase”; como uma afirmação de que estavam, talvez, encontrando o ponto importante a ser destacado das filmagens de suas aulas.

Elas cientes da sua responsabilidade pela continuidade da própria formação, indicaram qual aula, que horário, a turma para que seja realizada a filmagem, selecionando o trecho de aula que será objeto de diálogo e reflexões nas sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada.

A Autoconfrontação Simples aconteceu com cada uma das professoras em três etapas: 1) a Professora Maria (PM), na presença das mediadoras/pesquisadoras observa o trecho de sua aula; 2) a Professora é convidada a descrever o trecho observado; 3) as mediadoras/pesquisadoras fazem questões à professora a partir de sua descrição. As autoconfrontações simples foram gravadas em formato audiovisual. E o mesmo processo foi realizado com a Professora Tati (PT).

As Autoconfrontações Cruzadas, seguiram as seguintes etapas: 1) a Professora Maria, na presença das pesquisadoras e da Professora Tati, observa o trecho de aula da Professora “PT”; 2) a Professora “PM” é convidada a descrever e a tentar explicar o trecho de aula de sua colega; 3) a Professora “PM” e a Professora “PT” dialogaram e a refletiram sobre a diferença de pontos de vista; e 4) as pesquisadoras coordenam o diálogo e a reflexão. Os procedimentos acima foram realizados inversamente com a Professora “PT”.

As autoconfrontações cruzadas também foram gravadas em formato audiovisual. Para Lima (2016b) “trata-se de procedimentos inovadores, que – por meio da filmagem audiovisual – se apoiam no emprego das imagens dos professores em situação de trabalho com os alunos, com o objetivo de promover em parceria a formação continuada e a saúde nas escolas.” O autor ressalta ainda que o processo clínico se realiza “antes, durante e depois” das filmagens das aulas.

Na Autoconfrontação Cruzada, segundo Clot (2007, p. 135-136), com o “colega de trabalho com o mesmo nível de especialização vê sua atividade”, analisa e interpreta suas ações, bem como avalia a atividade do outro, possibilitando assim o seu desenvolvimento, oportunizando a vivências, decifrando “suas emoções por meio das emoções de outrem”. Essa metodologia possibilita o recurso de se autoavaliar observando a própria atividade, pois os questionamentos “surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens”.

3.1. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Como parte do processo metodológico os dados das filmagens foram transcritos de acordo com as normas estabelecidas no projeto NURC/SP e apresentadas em Preti (2011, p. 11-12):

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	estivesse enviando ()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(está propondo)
Truncamento	/	Tenho mos/ali eu
Entonação enfática	Maiúscula	não ser BEM assim
Prolongamento de vogal e consoante	:	e::: esse tipo de aula
Interrogação	?	you está usando então desde o ano passado?
Qualquer pausa	...	mais leituras enfim...
Comentários descritivos do transcritor	(())	um para o PDE ((Programa de Desenvolvimento Educacional))
Sobreposição ou simultaneidade de vozes	[P1: participação [Uhn [como você

*Exemplos extraídos do *corpus* desta pesquisa

As transcrições² realizadas estão apresentadas e organizadas em tabelas que se apresentam da seguinte maneira: na coluna da esquerda estão contabilizadas as linhas com uma contagem de 5 em 5; na coluna central estão colocadas a identificação dos interlocutores, sendo dois pesquisadores durante as

² Agradecimentos à participante do Grupo de Pesquisa CNPQ Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD'Humano) Solange Ariati pela realização das transcrições das autoconfrontações que estão sendo analisadas e estudadas nesta pesquisa.

Autoconfrontações aqui identificados como Pesquisadora 1 e Pesquisadora 2 (pesquisadoras), Professora Tati, Professora Maria, Professora Tati no Vídeo, Professora Maria no Vídeo e A'sV, representados respectivamente como P1, P2, PT, PM, PTV, PMV e A'Sv e; na coluna da direita está o texto transcrito.

Além da transcrição dos dados, foram preparadas a partir das filmagens das aulas e das Autoconfrontações, fotogramas. A utilização das imagens apresenta um grande apoio para que possa perceber os marcadores conversacionais não linguísticos (olhar, meneios de cabeça, gesticulação, etc.) que são relevantes na análise dialógica, que somente com o áudio não é possível reconhecê-los.

Na sequência serão discutidos os dados a fim de identificar o desenvolvimento ou não das docentes face aos trechos de suas aulas.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

A formação continuada para professores é uma ação essencial, pois os docentes que atuam no Ensino Médio não tiveram em sua graduação acesso às mudanças ocorridas a médio e curto prazo. Mudanças no currículo dizem respeito a implantação das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), a obrigatoriedade escolar ampliada até os dezessete anos que como consequência aumentou o número de matrículas e de frequência no Ensino Médio. Contudo a Formação Docente Continuada nas escolas públicas se apresenta deficitária e distante do contexto da sala de aula, como ficou evidente no primeiro capítulo. Dessa forma, busca-se contribuir para superar esse distanciamento da formação com os aspectos da sala de aula por meio das bases teórico-metodológicas apresentadas no segundo capítulo.

Os dados desta pesquisa serão analisados no decorrer deste terceiro capítulo e objetivam: 1) verificar as condições do desenvolvimento docente decorrente da implementação de uma Clínica da Atividade Docente; 2) analisar o desenvolvimento desencadeado, ou não, nas Sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada.

Neste sentido, pretende-se, por meio da análise dialógica do discurso, identificar o estilo, marca individual, de cada docente identificado através do material audiovisual da sala de aula e das Sessões de Autoconfrontações Simples. Ainda, procurou-se identificar através das Autoconfrontações Simples os momentos de busca a indagação pelo coletivo, o questionamento para si mesmo sobre a ação desenvolvida e a busca estabilidade sobre a ação. Nas Autoconfrontações Cruzadas investigou-se os pontos de vista discordantes entre os professores, bem como o que foi comum a ambos e, ainda a mudança de ponto vista deles.

Pode-se assim dizer que esta pesquisa projeta com ênfase a concepção de Bakhtin sobre a relação interlocutiva, entendendo-a como elemento que compõe o gêneros do discurso e que se realiza em função do contato entre os interlocutores dos destinatários no contexto. Isso significa que, ao dizer alguma coisa para alguém, o fazemos de uma determinada forma e em um determinado contexto histórico.

Percebe-se que a relação interlocutiva acontece em sala de aula entre professor e alunos. Nas Autoconfrontações Simples acontece entre o Professor,

suas imagens e os Pesquisadores e, na Autoconfrontação Cruzada, a relação ganha, além das imagens dos Pesquisadores, um colega de trabalho.

É a partir dos dados das relações interlocutivas que se desenvolvem e se desencadeiam, na sala de aula e nas sessões de Autoconfrontações Simples e Cruzada, os questionamentos que sustentam este trabalho: quais aspectos compõem a atividade docente de cada um dos professoras filmados? Quais os impactos que o estilo de cada docente projeta em si e em seus alunos? Como cada um dos professores identifica o seu estilo nas Autoconfrontações? Em busca de respostas, este capítulo, será de análise do discurso dos professores a partir dos momentos audiovisuais (filmagens) e das sessões de Autoconfrontações que se encontram transcritas e em anexo.

As análises estão organizadas da seguinte maneira: 1) análise do estilo da Professora “M”; 2) análise do estilo da Professora “T”; 3) análise da Sessão de Autoconfrontação Simples com a Professora “M”; 4) análise da Sessão de Autoconfrontação Simples com a Professora “T”; 5) análise da Sessão de Autoconfrontação Cruzada da aula da Professora “M”; 6) análise da Sessão de Autoconfrontação Cruzada da aula da Professora “T”; e 7) análise do desenvolvimento do coletivo. Serão utilizadas abreviaturas que se encontram relacionadas na página 1. Feitos os esclarecimentos em relação à organização e às abreviações, segue-se para a análise do estilo da PM.

4.1. ASPECTOS QUE COMPÕEM O ESTILO DA PROFESSORA “M”

A Professora “M” escolheu um trecho de dois minutos do início de sua aula (4min10seg até 6min10seg). Iniciou a aula explanando as ações que seriam realizadas durante a mesma: interpretação de texto, produção de um *email* e visualização de um vídeo informativo. Lembrou os alunos que eles já haviam analisado alguns textos do ENEM, mas que neste momento a situação era diferente, pois eram apenas duas questões do ENEM sobre o mercado de trabalho entendendo que isso era importante para os alunos, pois muitos já estão trabalhando e outros buscavam trabalho. A professora mencionou o fato de que empresas americanas já verificarem o que os funcionários postam nas redes sociais. E para finalizar a aula ela falou que eles iriam assistir a um vídeo sobre o

comportamento em entrevistas de emprego. Em seguida a professora registrou no quadro cinco pontos importantes e necessários para uma boa interpretação de textos. Ao escrever ela leu cada item e ao final do registro de cada um fez comentários. Ela entregou a cada aluno a atividade a ser realizada e falou sobre o que fazer e o que viria a seguir: a produção de um *email* de pedido de emprego.

Nas observações em sala de aula e no trecho de aula filmado e selecionado pela professora se constatou que ela demonstra preocupação com a apatia dos alunos em relação à participação na aula e os seus gestos da professora corroboram essa preocupação. Na Sessão da Autoconfrontação Simples ela toma consciência do fato e aponta um outro caminho que poderia ter seguido. Para a análise do estilo de PM será utilizado o trecho de aula por ela selecionado e os diálogos da Sessão da Autoconfrontação Simples, que ficaram registrados no formato audiovisual e foram transcritos, onde é possível identificar alguns aspectos do estilo da PM, os quais podem ser acompanhados a seguir.

4.1.1 UMA PROFESSORA QUE QUER MANTER A ATENÇÃO DOS ALUNOS

Logo no início do trecho de aula a PM vai à lousa escrevendo e falando ao mesmo tempo sobre o tema a ser abordado na referida aula: “interpretação de texto” e a professora explica o seguinte: “nesse momento da aula... eu estava:... éh:: passando o :... material necessário pra o aluno interpretar o texto” (AA, L 20-25). Ao escrever no quadro e falar em voz alta o que está escrevendo e em seguida virando-se para os alunos a professora mantém o contato visual, importante para o desenvolvimento da aula, pois assim é possível perceber como os alunos reagem a partir das informações recebidas.



Figura 1 APM escreve no quadro e fala o que escreve



Figura 2 A PM vira-se para os alunos

4.1.2 UMA PROFESSORA PREOCUPADA COM A PARTICIPAÇÃO DE SEUS ALUNOS

Logo no início da Sessão de Autoconfrontação Simples, ao se observar no vídeo, percebe que a turma estava apática e demonstra preocupação: “só que deu para perceber ali que a sala está bastante apática... e::...” (AA, L 20-25). O fato da professora considerar a apatia dos alunos durante a Sessão de Autoconfrontação faz com que ela busque justificar tal apatia apresentando motivos que podem estar relacionados com o fato: “os alunos já estavam em dezembro... e: eles não estavam mais interessados em aula já tinha sido feito o ENEM” (AA, L 25-30).

4.1.3 UMA PROFESSORA QUE PROCURA SE APROXIMAR DOS ALUNOS

No trecho de aula, PMV entrega o material a ser trabalhado, neste caso lido pelos alunos individualmente, indo a cada carteira e entregando em mãos para os alunos. Essa postura de ir até o aluno revela a busca de estar próximo ao aluno e trazê-los para o contexto da aula. Na Sessão da Autoconfrontação Simples a professora esclarece que o texto entregue para a leitura era “bastante comprido” (AA, L 100-105). Ao perceber que o texto era muito extenso ela sinaliza que haveria outras possibilidades de ação em relação a essa atividade.



Figura 3A professora entrega para cada aluno a atividade de leitura e interpretação



Figura 4A professora percorre toda a sala para entregar a atividade

4.1.4 UMA PROFESSORA QUE TRAZ O EXEMPLO DA VIDA REAL

É possível observar que a PM apresenta o tema a ser trabalhado e durante o decorrer da aula vai fazendo pontes do conteúdo com a vida. Para essa professora a relação da vida com a escola é importante para os alunos. A atividade proposta é produzir um e-mail se candidatando para uma vaga de emprego. A professora apresenta uma situação real para relacionar e fazer a ponte com o conteúdo. Na Sessão de Autoconfrontação a PM explica: “esta era sobre as redes sociais e uma outra que falava sobre a linguagem que tem que ser concisa pra se mandar um e-mail para uma empresa solicitando um emprego” (AA, L 70-75).

4.1.5 UMA PROFESSORA QUE TOMA CONSCIÊNCIA DE QUE PODERIA TER REALIZADO A ATIVIDADE DE OUTRA MANEIRA

Logo no início da Autoconfrontação Simples, a PM ao observar como havia decorrido sua atividade menciona a apatia dos alunos, ou melhor, da sala de aula, como se refere a professora, e, em uma tomada de consciência, afirma que poderia ter feito diferente: “o que não está de acordo... éh:: começar uma aula de uma maneira tão apática...” (AA, L 25-30)

4.1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTILO DA PROFESSORA “M”

A PM reconhece a partir da Sessão da Autoconfrontação Simples a dificuldade que se mostrou nas imagens: a apatia dos alunos. Neste sentido ela aponta mudanças que faria no desenvolvimento da aula que possivelmente teriam contribuído para uma participação maior dos alunos. Assim é possível identificar que o trabalho prescrito não se fez real porque, como afirma Clot (2007, p. 60), “a mulher ou o homem não são apenas produtores, mas atores engajados em vários mundos e diversos tempos vividos simultaneamente”. Logo, o que a professora idealizou para sua aula, não deu certo.

Ao se observar, a professora toma consciência do problema situado na sala de aula e na Sessão da Autoconfrontação indica possibilidades que poderiam ter sido realizadas para a não ocorrência do problema. Essa tomada de consciência é

indicador de um desenvolvimento e será objeto de análises apresentadas nos itens a seguir.

4.2. ASPECTOS QUE COMPÕEM O ESTILO DA PROFESSORA “T”

A aula da qual a Professora “T” selecionou um trecho teve como foco principal a formulação de um conceito sobre arte contemporânea. A professora organizou as carteiras de forma que todos os alunos pudessem vê-la e ela os ver, no formato da letra C. Para chegar ao objetivo desejado a mesma foi gradualmente construindo um mapa conceitual por meio de palavras faladas pelos alunos. Para iniciar o diálogo com os alunos ela lembrou a obra Monalisa e os questionou que, ao observar a obra no museu a pessoa é ativa ou passiva. A professora deu ênfase ao aspecto de ser ativo diante das obras de arte e solicitou aos alunos sugestões de obras interativas que eles poderiam fazer. A aula se mostrou descontraída, os alunos apresentaram possibilidades de obras a serem realizadas onde o público poderia interagir, riam, conversavam entre si e com a professora. Depois de vinte minutos de aula, o quadro já se apresenta com doze palavras relacionadas a arte contemporânea. Daí em diante a professora dialogou com os alunos buscando com que eles falassem a palavra provocar.

Nas observações em sala de aula e no trecho de aula filmado e selecionado pela professora pode-se constatar que ela permanece no tema mesmo que demore para que o aluno consiga atingir o objetivo prescrito pela professora. Através dos aspectos identificados que compõem o estilo da PT, se buscou analisar o desenvolvimento docente por meio das Sessões de Autoconfrontação.

A Autoconfrontação Simples foi realizada a partir de um trecho de aula selecionado pela professora. Os diálogos ficaram registrados no formato audiovisual e foram transcritos, sendo possível constatar o estilo da PT. A seguir serão apresentados os aspectos que compõem esse estilo.

4.2.1 UMA PROFESSORA QUE MOBILIZA SEUS ALUNOS PARA A PARTICIPAÇÃO

No trecho selecionado pela PT ela incentiva os alunos a participarem da aula. Demonstra um entrosamento com a turma, já que chama-os pelos nomes. Dessa maneira é possível observar o esforço que a professora realiza para a promoção do ensino-aprendizagem, como apresenta a Sessão da Autoconfrontação Simples: “mesmo que um comentário aqui eles crescem... e a gente consegue fazer os apontamentos relacionados aos conteúdo” (AB, L 55-60).

4.2.2 UMA PROFESSORA QUE SE VÊ COMO MEDIADORA DO CONHECIMENTO

Logo no início da Sessão da Autoconfrontação Simples a PT comenta que valoriza o conhecimento da Arte Contemporânea para o aluno e daí ser ela apenas a mediadora do conhecimento e para: “eu apenas como mediadora...” (AB, L 30-35). Mais ainda durante a Sessão da Autoconfrontação Simples a PT reafirma o fato de se considerar como mediadora: “... que/então desde dois mil e dez/cinco eu busco esse caminho de eu enquanto mediadora” (AB, L 65-70).

4.2.3 UMA PROFESSORA QUE BUSCA CONSTRUIR CONHECIMENTO COM O ALUNO

Constata-se que a PT é uma professora que quer que os alunos construam os conceitos junto com ela. Demonstração disso é a produção de um mapa conceitual a respeito do tema da referida aula: “nessa aula específica a gente estava fazendo: um: um::... um como eu vou dizer: eu chamo um pouco de mapa conceitual... mas um mapa no quadro éh:: caminhos na verdade caminhos que levassem eles a: a:: eles a dizer quais palavras se encaixaram...”. Quando a professora faz uso das palavras “a gente” ela se move para uma posição de aprendiz junto com seus alunos. Neste enfoque, Freire (2015, p. 25) diz que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

4.2.4 UMA PROFESSORA QUE SE PREOCUPA COM A FORMULAÇÃO DE CONCEITOS

No trecho de aula, a PTV, visando a construção de um mapa conceitual a respeito da Arte Contemporânea, faz uso de atividades do cotidiano dos alunos para que os mesmos possam chegar à palavra objetivada pela professora: “provocar”. Para a professora a palavra “provocar” é especial para a conceituação que ela quer, daí a insistência de que os alunos mencionem tal palavra e afirma na Sessão da Autoconfrontação: “então esse trecho específico foi relacionado a uma palavra que eu considero um ponto chave em relação à arte contemporânea... que é a questão de provocar...” (AB, L 35-40).

4.2.5 UMA PROFESSORA QUE UTILIZA EXEMPLOS DO COTIDIANO

Para essa professora o uso de exemplos do cotidiano dos alunos faz com que os alunos façam uma ponte entre o senso comum e o conhecimento formal/acadêmico: “é essa essa então a relação que eu faço do conhecimento em arte... com o cotidiano deles com o que eles têm no senso comum” (AB, L130-135).

4.2.6 UMA PROFESSORA QUE FICA “EXAUSTA”

Apesar da professora reconhecer a importância da participação dos alunos para a construção de seu mapa conceitual e da mesma buscar que eles cheguem a palavra “provocar” usando vários exemplos ela demonstra, no momento 27’07, no cair de ombros, que ainda não havia conseguido atingir o objetivo, mesmo depois de tantas tentativas e até mesmo fazendo referência à primeira letra da palavra: “começa com p” (PTV, 27’06).



Figura 5 27'06 a professora deixar cair os ombros



Figura 6 27'07 a professora de ombros caídos

4.2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTILO DA PROFESSORA “T”

Constata-se que PT é uma professora preocupada com a participação dos alunos na construção do conhecimento. Nesse movimento, ela faz uso de quanto tempo ou de quantas aulas forem necessárias para atingir seus objetivos. Contudo, as várias tentativas, sem êxito, de que os alunos cheguem a determinada palavra lhe dão um momento de desânimo, visto nas imagens, mas não mencionado na Sessão de Autoconfrontação Simples pela professora. Mesmo reconhecendo que em um determinado momento da aula houve uma certa dispersão da turma, a PT não relaciona isso ao fato de não estabelecer tempo para concluir a atividade.

É importante explicitar que o fato acima não foi explorado nas sessões de Autoconfrontações devido a inexperiência das pesquisadoras. As pesquisadoras poderiam ter questionado a professora a respeito do seu gesto de deixar os ombros caírem, mas não o fizeram. Esta ação é uma possibilidade não realizada da pesquisa. Nesse sentido Clot diz que a atividade real é uma parte relativamente pequena em relação ao que é possível de ser realizado.

O estilo da PT, enquanto mediadora do conhecimento, como a mesma afirma: “de eu enquanto mediadora” (AB, L 70-75) vem sendo construído “desde dois mil e dez/cinco eu busco esse caminho” (AB, L 70-75), e a tomada de consciência da professora se dá no fato de se ver ainda como aprendiz neste processo de ensinar e aprender: “eu também como proponente”, “então uma caminhada... éh” (AB, L 70-75); pois a PT se considera nova em se falando de profissão: “me considero uma professora novinha” (AB, L 60-65).

PT se mostra preocupada com a participação dos alunos daí as diversas tentativas de buscar as repostas dos mesmos, se mostrando persistente em suas ações. O movimento de desenvolvimento da PT será objeto de análises apresentadas nos itens a seguir. Iniciar-se-á com a análise da Autoconfrontação Simples da Professora “M”.

4.3. SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PROFESSORA “M”

Essa Autoconfrontação Simples tem como foco geral um vídeo contendo um trecho de aula de PM. Será analisada essa Autoconfrontação a partir dos recortes dos trechos de aula.

Segue abaixo recorte do trecho de Autoconfrontação Simples da Professora “M”:

RECORTE DO TRECHO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DA PROFESSORA M (Linhas 15-45)

15	PV:	pode colocar... já está certinho nos minutos (o que é preciso pra gente ter) interpretação do texto?... ((a professora escreve no quadro)) gente é importantíssimo ler:: com::... atenção... o que que é esse ler com atenção? é você entender com essa leitura o ponto de vista do autor que escreveu o texto... então pra você interpretar você precisa compreender o texto... ler com atenção para... compreender... a ideia... do autor do texto... pra gente compreender a gente precisa... reler esse texto todas as vezes que forem necessárias
20	P:	nesse momento da aula... eu estava... êh:: passando o::... material necessário pra o aluno interpretar o texto... êh:: só que deu para perceber ali que a sala está bastante apática... e::... em relação aquilo que eu queria de interpretar o texto que eu vou relacionando no quadro... quais são as necessidades pra se fazer isso... eu acho que está de acordo o que não está de acordo... êh:: começar uma aula de uma maneira tão apática... os alunos já estavam em dezembro... e: eles não estavam mais interessados em aula já tinha sido feito o ENEM ((Exame Nacional do Ensino Médio)) a interpretação era do ENEM que uma parte da sala tinha feito então eu achei que isso os trariam pra aula os incentivariam a prestar atenção nessa interpretação que o ENEM como eu digo na aula é basicamente interpretativo... mas eles já tinham feito já tinha passado o interesse pelo ENEM então eu acho que essa minha aula deveria ter começado ao contrário... deveria ter ido para o laboratório... e pedido para eles fazerem um texto pra mim que é o objetivo da aula fazerem a interpretação e: uma produção de texto de um vi/de uma e-mail solicitando êh: um emprego por meio de um::... de um currículo que eles enviam... então eu acho que nesse momento aí em relação à interpretação está tudo certo mas em relação a apatia: fim de ano: a/é um ano difícil de greve eles sabiam nesse momento de ter que frequentar em fevereiro... né? então eu acho que isso... que::... não: não está bacana a aula nesse sentido que eles eles não: não prestam atenção nenhum momento da aula eles estão:: só ficam calmos porque sabem que estão sendo gravados... apesar de ser uma turma pequena... mas eles não estavam no processo da aula o que eles deveriam estar fazendo... copiando o que eu estava pondo no quadro ninguém estava ninguém estava copiando... é uma aula que eu ainda não tinha dado sobre interpretação colocando esses tópicos do que precisa para se interpretar um texto ninguém está interessado... nisso... então acho que eu deveria ter mudado:: a: e invertido a aula
25		
30		
35		
40		
45		

Fonte: Anexo A

Neste primeiro momento, através do trecho da aula de PM, a professora escreve no quadro as orientações a serem seguidas pelos alunos e ao mesmo tempo que lê essas informações em voz alta. O intuito é chamar a atenção para aquilo que está escrevendo. Escrever no quadro e falar em voz alta o que escreve é algo que identifica a atividade docente e, de alguma forma, é comum a muitos professores.

No recorte acima da Sessão da Autoconfrontação Simples, a professora esclarece que estava buscando através das orientações que estavam no quadro dar

subsídios para que os alunos possam interpretar textos, mas faz uma pausa considerável em sua fala e confirma o que a imagem mostra e o que viveu: “*só que deu para perceber ali que a sala está bastante apática*”.

Os A's V de fato estavam quietos, porém copiavam as explicações da PM, os seus gestos indicavam que estavam prestando atenção.



Figura 7 Alunos durante a explicação da professora

Podemos perceber, na imagem acima, que os alunos estavam copiando e prestando atenção na explicação da PM. No entanto, a professora identifica a turma como apática. De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa, a palavra “apático” expressa indiferença, insensibilidade, ausência de energia. De fato, a quietude da turma poderia estar relacionada à apatia, mas também pelo fato de estarem sendo observados e filmados como a própria professora expressou neste mesmo trecho de aula: “*só ficam calmos porque sabem que estão sendo gravados*” (AA, L 40-45). Os gestos dos A's V contraria a percepção da professora que nos diz que: “*copiando o que eu estava pondo no quadro ninguém estava ninguém estava copiando*” (AA, L 40-45), mas nas imagens eles aparecem copiando.

A professora faz referência ao assunto que estava sendo apresentado de forma adequada para o objetivo da aula, contudo, segundo ela, a apatia dos alunos não estava contribuindo. É possível perceber que a professora ao se ver em atividade identifica aquilo como obstáculo para o sucesso que esperava.

A professora admite a existência desse obstáculo, a apatia dos alunos, na realização de sua atividade. Ela justifica o comportamento dos alunos em função que é quase o final de ano, de o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) já ter

ocorrido e que a greve dos professores trouxe a necessidade reposições. A professora admite que a aula “não: não está bacana aula nesse sentido” (AA, L 35-40) e ainda que os alunos “um texto ninguém está interessado” (AA, L 40-45), e, de forma conclusiva, admite que deveria ter mudado a sua aula: “então acho que eu deveria ter mudado:: a: invertido a aula” (AA, L 40-45). A PM se esforça para enfrentar essa falta de motivação dos alunos e vê em sua atividade meios que poderiam tê-la auxiliado para o enfrentamento deste problema. Essa tomada de consciência é decorrente do olhar do professor/trabalhador para a sua atividade e lhe proporciona a percepção de que poderia ser diferente.

PM, ao enfrentar a tomada de consciência sobre a sua atividade, desde o início da Sessão da Autoconfrontação Simples, apresenta possibilidades que poderiam ter sido realizadas na aula: “então eu acho que essa minha aula deveria ter começado ao contrário... deveria ter ido para o laboratório” (AA, L 30-35). A atitude de tomada de consciência da PM pode indicar um movimento de desenvolvimento em relação ao conhecimento que tinha sobre si e sobre o seu trabalho.

Em um segundo momento de análises o recorte da aula da PM discorre sobre o quanto o tema tratado em sala é importante para a realidade dos alunos e como foi a abordagem dada pela professora que continuou relatando sua preocupação com a apatia dos alunos e suas possibilidades de enfrentamento da situação.

RECORTE DO TRECHO DE AUTO CONFRONTAÇÃO DA PROFESSORA M (Linhas 45-50)

50	M1:	as condições que desfavorecerem na tua opinião é um fator de final de ano greve...
	P:	estavam cansados já dezembro é... a apatia de
	M1:	[deles

Fonte: Anexo A

Neste momento, a Pesquisadora 1, a fim de concordar com a professora e de alavancar a reflexão, busca uma afirmação da professora reiterando o fato de ser final de ano e de ter ocorrido a greve gerando as reposições poderiam ter contribuído para a apatia dos alunos e eles possivelmente poderiam estar cansados.

RECORTE DO TRECHO DE AUTO CONFRONTAÇÃO DA PROFESSORA M
(Linhas 55-90)

55	P:	dessa: dessa data foi:: em relação a isso... mas isso éh::... se fosse por exemplo em setembro... que eles estavam indo pro ENEM ... teria sido talvez um pouco mais atrativa a aula de fazer interpretação de texto mas no final do ano... e:: também éh:: a: a forma com que eu... peguei pra: pra dar aula pra eles... pegar um texto do
60		ENEM bastante comprido que leva a: a aula...e eles estavam desinteressados... o que que eu poderia ter feito... nesse texto eles iriam interpretar as palavras sobre éh:: os mecanismos que os americanos estão utilizando de frequentar o face ((Facebook – Rede social –)) e as redes sociais pra analisar o perfil do futuro empregado... e com isso eles estão éh::... analisando o perfil deles se eles se encaixando ou não no padrão da empresa pra daí eles tomarem cuidado em relação a isso... achei super interessante porque eles são... éh: candidatos ao mercado de trabalho... pensei que eles também se interessariam pelo tema... que é mercado de trabalho que eles: querem éh: se encaixar melhor... não se interessaram... éh: pensei em texto do ENEM também se interessariam e tem uma outra questão também do ENEM ... esta era sobre as redes sociais e uma outra que falava sobre a linguagem que tem que ser concisa pra se mandar um e-mail para uma empresa solicitando um emprego... então eu juntei a interpretação e depois um outro texto que falava dessa concisão da linguagem... que é para eles escreverem e eles escreverem só que inverteria assim se fosse hoje minha aula começaria num laboratório... pedindo pra que eles me enviassem um e-mail... solicitando emprego para a minha firma a partir daí eu ia...éh: eu ia conquistá-lo porque vai ao laboratório estar no computador coisa que eles gostam de mexer... e eu poderia ter verificado e daí como é que eles escrevem e ter apontado “esse tipo de texto... ele não é importante para o empregador... porque ele tem muita informação o empregador quer uma linguagem sucinta... só quer que você coloque o seu nome e qual emprego você está se candidatando” aí eu poderia ver essas distorções que eles colocam no e-mail quando estão enviando... não colocam um vocativo né? um: um boa tarde o nome do gerente... não: não: fazem a finalização né? atenciosamente... não assinam o e-mail com o nome... isso eu percebi na aula que eles não sabem que tem que você fazer uma saudação... “bom dia boa tarde” no corpo do texto ser super sucinto... eles também não tinham essa noção... e depois fazer uma despedida eles só chegam abreviando muito () e eles achavam que era no currículo que eles tinham que fazer um cumprimento uma saudação lá no anexo e não no corpo deste e-mail lógico que deveria ser invertido
65		
70		
75		
80		
85	PV:	pra gente compreender a gente precisa reler o texto todas as vezes que forem necessárias... uma duas três vezes... reler o texto sempre que houver necessidade... tem dificuldade não está compreendendo a questão releia o texto... grifar as palavras mais importantes que levem a compreensão do texto... entender a pergunta... e aí agente encontra uma questão que é a questão correta... então a respeito dessa aula eu... tirei esses textos do ENEM e a gente vai interpretar agora e junto a ele vocês vão verificar que tem um espaço que é para uma criaçãozinha de um e-mail que é como se a gente estivesse enviando ()
90		

Fonte: Anexo A

A partir da intervenção da Pesquisadora 1, PM prosseguiu relatando sobre a aula, chamando a atenção para uma possibilidade para a não ocorrência da apatia dos alunos afirmando que: “se fosse por exemplo em setembro... que eles estavam indo pro ENEM ... teria sido talvez um pouco mais atrativa aula” (AA, L 50-55). A partir deste trecho é possível deduzir que os jovens precisam de motivações específicas para estudarem, dificultando o trabalho do docente e que há um

distanciamento entre a atividade prescrita e o real da atividade: “pensei que eles também se interessariam pelo tema” (AA, L 55-60).

A PM enfrenta a dificuldade apresentada na realização de seu trabalho, porém, ao poder se ver em atividade, possibilita-se pensar em uma outra alternativa a partir dessa tomada de consciência. Pode-se perceber quando ela diz: “só que inverteria assim se fosse hoje minha aula começaria num laboratório” (AA, L 65-70). E ainda nos trechos: “e eu poderia ter” (AA, L 70-75) e “aí eu poderia ver” (AA, L 75-80). O uso da palavra “poderia” por parte da PM indica possibilidades que a mesma elencou para o desenvolvimento de sua aula e a conduz em direção a um nível de desenvolvimento potencial, pois o “eu poderia ter” expressa a Zona de Desenvolvimento Proximal em que a professora está.

Em um terceiro momento da Sessão da Autoconfrontação Simples a PM retoma com outras possibilidades de realização de sua atividade.

RECORTE DO TRECHO DE AUTOCONFRONTAÇÃO DA PROFESSORA M (Linhas 95-120)

95	P:	então... primeiro eu expliquei como que se faz pra fazer a interpretação... que é a desse primeiro um texto bastante comprido então o aluno a gente sabe que ele tem... dificuldade de leitura ele não gosta de muita leitura então... êh:: já... traz assim um complicador pra iniciar uma aula... êh em relação aquilo que eu passo no quadro que são... os objetivos da interpretação eu acho que está tudo... assim:: em comum acordo
100		em relação à interpretação... o que: eu não gostei foi da:... metodologia que eu empreguei pra: pra passar isso pra eles... peguei muito material... então dois textos do

105	ENEM pra eles interpretarem uma produção de texto e em seguida como tinha duas aulas eles assistiriam a um vídeo... de como eles devem se vestir para: éh:: ir numa primeira entrevista ou em uma entrevista de emprego então eu achei assim muito conteúdo textos muitos/muito longos que eu poderia partir da: éh: do conhecimento do
110	aluno do que o aluno já sabe fazer esse e-mail ele traz a vivência dele... eles têm conhecimento prático do dia a dia se ele trouxesse isso pra aula valorizaria minha aula valorizaria valorizaria o conhecimento dele do que ele faz... eu ganharia esse aluno pra prestar atenção naquilo que era o importante também da aula que era interpretar é que é fundamental não só para o ENEM mas ele ler um jornal pra ele entender qualquer tipo de escrita ele tem que saber éh: interpretar... a aula eu acho que é assim dentro da: da
115	lógica da interpretação está tudo bem o que não está de acordo é a metodologia empregada... pelo final de ano e pela canseira pela quantidade de material que eu dei pra eles e também pelo de desconsiderar que o aluno traz consigo muito conhecimento que a gente tem que levar em consideração isso... se ele está vendo que o conhecimento dele está sendo éh valorizado e que ele tem fundamentação que a escola está resgatando também o conhecimento dele ele também participada da aula de uma outra maneira... então eu acho que isso é/foi uma falha muito grande da minha aula...e também contar sobre a:... falar da ansiedade que a gente fica de: de ter uma aula gravada que não é uma
120	coisa natural pra gente... e que a gente quer é: assim quer pensar em tudo né? muito texto muita coisa é não é por ai (é isso)

Fonte: Anexo A

O terceiro momento do trecho de aula se caracteriza pelo fato da professora explorar a sua metodologia aprofundando a problemática que foi identificada anteriormente. Ela considera que o conteúdo apresentado está de acordo com o que foi prescrito: “os objetivos da interpretação eu acho que está tudo... assim:: em comum acordo em relação a interpretação” (AA, L 95 -100), mas é categórica na afirmação em relação a sua metodologia: “eu não gostei foi da :... metodologia que eu empreguei” (AA, L 95 -100). Nesse trecho da Autoconfrontação Simples a PM demonstra mais firmeza em suas afirmações a respeito de sua aula e de que não gostou de como a conduziu: “o que não está de acordo é a metodologia” (AA, L 110 – 115).

Nesse trecho da Autoconfrontação Simples a professora traz a preocupação de ter desconsiderado o conhecimento do aluno como mais um aspecto que contribuiu para a apatia dos mesmos: “eu poderia partir da: éh: do conhecimento do aluno do que o aluno já sabe fazer esse e-mail ele traz a vivência dele” (AA, L 105 - 110). Diante dessa observação a PM aponta para um outro caminho metodológico que se dá a partir do conhecimento do aluno fazendo relação com o saber escolar. Dessa forma a PM toma consciência da dificuldade que se apresentou em sua atividade e projeta soluções que podem ser úteis para possíveis aulas que virão.

4.3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PROFESSORA “M”

Como foi apontado nas considerações sobre a Autoconfrontação com a PM e de acordo com Clot (2007, p. 93), o real da atividade não é totalmente previsível e ao se realizar coloca “sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens”. Diante dessa realidade posta, surgem obstáculos que não estavam previstos. A partir dos obstáculos podem surgir pontes para a superação dos mesmos.

No discurso da PM ficou marcada a “apatia” dos alunos como um obstáculo a ser superado e a Professora buscou apresentar constantemente possíveis soluções para a superação do mesmo. É importante ressaltar novamente tomada de consciência da PM, pois foi através dela que se detectou o obstáculo presente em sua aula. E, na busca de superar o obstáculo que se apresentou no trecho de aula, a professora se propõe um recriar sua atividade.

Na sequência da análise da Sessão da Autoconfrontação Simples da PM, passar-se-á para a análise da Sessão da Autoconfrontação Simples da PT.

4.4. SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PROFESSORA “T”

Essa Autoconfrontação Simples tem como foco geral um vídeo contendo um trecho de aula de PT. Será analisada essa Autoconfrontação a partir dos recortes dos trechos de aula.

Segue abaixo recorte do trecho de aula da Professora “T”:

RECORTE DO TRECHO DE AUTOCONFRONTAÇÃO DA PROFESSORA PT
(Linhas 05 -25)

10	M1:	então entre o vinte e seis e o vinte e oito vai o: vai ser apresentado...
	P:	ok
	M1:	então assim durante o tempo da apresentação do teu: () do vídeo que você... pedaço do vídeo que você escolheu... o mouse está a sua disposição: pra que?: ou você quer assisti-lo inteiro... e parar no final... ou você pode durante o processo que ele está sendo exibido você vai dando pausa e vai... descrevendo: você vai vai descrever para nós a tua aula com o maior número de detalhes possíveis... o que você está fazendo o que seus alunos estão fazendo...
15	P:	uhn
	M1:	o máximo de detalhes que você puder incluir na sua descrição... é o melhor... está bem?
	P:	uhn
	M1:	o mouse está do ladinho aí
20	M2:	pode começar prof... já está certinho nos minutos é só dar play
	M1:	de vinte e seis a vinte e oito ((começa o vídeo))
	PV:	pra mim chamar atenção da aquela coisa ou de alguém tem que me:..?
25	A'sV:	() emocionar? ((A professora pausa o vídeo))

Fonte: Anexo B

A P1 explica a respeito do procedimento da visualização do vídeo. A professora optou em pausar e não assistir os minutos do vídeo selecionado como mostra o recorte acima nas linhas 20 -25. Sendo possível deduzir que a PT assistiu o vídeo com cuidado lembrando-se dos detalhes ou, que ao tomar tal decisão, evita o debate que podem surgir ao se ver nas imagens, o que será identificado no seguimento da análise.

RECORTE DO TRECHO DE AUTOCONFRONTAÇÃO DA PROFESSORA PT (Linhas 25-40)

25	P:	então aqui nós estávamos fazendo um... um aqui vou fazer um parênteses... o que eu observo nas aulas de arte e que tenho/eu sou professora mais mais não sou professora do ensino médio... primeiro segundo ano do ensino médio... éh:: dos nonos anos também porque sou professora... que eles têm muito pouco repertório... relacionado à arte... então o que eu estava fazendo nessa aula específica era fazer uma parte não uma parte mas abranger um pouquinho mais o conceito deles em relação a arte contemporânea... ta? éh: é uma arte que eu não tenho tanto conhecimento mas que mesmo assim eu me identifico muito... e: eu entendo que as possibilidades dela em relação ao que a ela pode possibilitar e proporcionar ao aluno... e eles se possibilitarem... eu apenas como mediadora... éh: é o que mais vamos dizer assim fecha... com o meu ideal de de: disciplina de arte na escola... então nós estamos fazendo uma parte nesse sentido... de:: de trazer mas fazer com que eles se manifestassem em relação ao que é esta arte contemporânea... e o que ela nos faz... então esse trecho específico foi relacionado à uma palavra que eu considero um ponto chave em relação à arte contemporânea... que é a questão de provocar... ela provoca o: observador... o
30		
35		
40		

Fonte: Anexo

Neste momento da Sessão da Autoconfrontação Simples a PT diz: “aqui vou fazer um parênteses” (Anexo B, L 25- 30), e inicia um relato sobre o que observa nas aulas mas não conclui sua ideia, passa de uma ideia para outra e faz referência a aula do vídeo. Enfim, suas colocações neste início se apresentam confusas e não apresentam uma conclusão clara do que a professora afinal nos quer dizer. Esse movimento de iniciar várias ideias é indicador de ansiedade que pode ser decorrente do fato de ter que falar sobre si e sobre a sua atividade. A professora neste início não consegue centrar o seu discurso.

Gradualmente a PT vai adentrando ao contexto do trecho de sua aula e novamente desvia o foco e opta a dar explicações sobre o fato de ela mesma não ter tanto conhecimento do assunto a ser tratado: “é uma arte que eu não tenho tanto conhecimento mas que mesmo assim eu me identifico muito” (Anexo B, L 30 – 35). Nesse contexto a PT parece preocupada em explicitar sobre si como que para justificar suas ações e é possível identificar o olhar para si que a professora desenvolve. Isso faz parte da tomada de consciência.

Na sequência da Sessão da Autoconfrontação Simples, a PT explica que buscava a participação dos alunos para o desenvolvimento da aula e que a palavra que gostaria que eles falassem era “provocar”. Neste aspecto é possível perceber durante a PTV os diversos exemplos e tentativas que a mesma faz em busca de que os alunos falem a palavra “provocar”. Durante um minuto e cinco segundos a PT busca relacionar e exemplificar para os alunos, mas não atinge seu objetivo. A PT chega a dar uma pista, a letra inicial da palavra e, mesmo assim, os alunos não mencionam a palavra. É quando a professora deixa cair os ombros, como quem cansa e desiste.



Figura 8 A professora gesticulando explicando o tema



Figura 9 A professora deixa os ombros caírem

Nesse gesto da professora, que não foi destacado por ela, na Sessão da Autoconfrontação Simples, até porque a PT não assistiu ao vídeo na Sessão. Ao iniciar o vídeo ela o pausou e iniciou seu relato desconsiderando as orientações fornecidas pela M1. A importância da palavra “provocar” para a professora era essencial naquele momento da aula. Logo após o “cair de ombros” deu o exemplo de um aluno chamando outro para briga. Finalmente, a palavra “provocar” emerge no minuto 27:26 e a professora continua sua atividade.

O gesto pode também não ter sido percebido pela professora. O fato a ser considerado, também, é que as Pesquisadoras poderiam ter acessado essa informação com a professora durante a Sessão e também não o fizeram, gerando uma possibilidade da pesquisa não realizada. A atividade das Pesquisadoras também se mostra complexa e após realizada e revista dá-se conta de outras tantas possibilidades que poderiam ter sido realizadas. Dessa forma, este estudo poderá contribuir para minimizar as dificuldades que se apresentarão nas próximas Clínicas da Atividade.

RECORTE DO TRECHO DE AUTOCONFRONTAÇÃO DA PROFESSORA PT (Linhas 45 - 50)

50	P:	então nesse exato momen/nessa aula específica a gente estava fazendo: um: um::... um como eu vou dizer: eu chamo um pouco de mapa conceitual apesar de não ser BEM assim o mapa conceitual... mas um mapa no quadro éh:: caminhos na verdade caminhos que levassem eles a: a::: eles a dizer quais palavras se encaixaram... que a gente pudesse definir a arte
----	----	---

Fonte: Anexo B

A PT explica que ela buscava construir um mapa conceitual sobre a arte contemporânea utilizando a participação dos alunos através da sua mediação. A mediação que a professora faz é para que os alunos digam as palavras e os conceitos que vão construindo o mapa no quadro: “caminhos na verdade caminhos que levassem eles a: a::: eles a dizer quais palavras se encaixaram” (Anexo B, L 50-55). Por fazer essa busca de que os alunos digam as palavras que se encaixam é possível entender o porquê da insistência da PT em fazer com que os alunos dissessem a palavra “provocar”

RECORTE DO TRECHO DE AUTOCONFRONTAÇÃO DA PROFESSORA
PT (Linhas 50 - 80)



Figura 10 A professora construindo o mapa conceitual

55		contemporânea... então nesse sentido então:: a gente começou (conceituar) a arte contemporânea: num primeiro momento... e aí depois eu fui fazendo links conforme o eles manifestavam:... né? eu acho que foi uma aula bem bacana... me trouxe assim pelo menos/da: do ano passado comecei com essa prática de: de:... nesses aperfeiçoamentos que a gente faz no dia a dia nos estudos de: de que o aluno... eu sempre soube que o aluno (tinha esse potencial) quando ele podia eu comecei a: a ter um êxito maior a partir do ano passado... e:: esse tipo de aula eu entendo que o aluno pode se colocar... mesmo que um comentário aqui ali não é fácil fazer eles falarem ((risos)) mas um comentário aqui e eles crescem... e a gente consegue fazer os apontamentos relacionados aos conteúdo que a gente... tem: tem interesse naquele momento né?
60	M2:	essa metodologia profe você está usando então desde o ano passado?
65	P:	é eu sempre busquei ela porque desde que eu: eu (me considero uma professora novinha) eu tenho a partir de dois mil e cinco que eu sou professora... então que já conheci... apesar da minha formação ser de noventa e quatro... mas eu já conheci a arte... dentro do/da concepção do estado... e também nas leituras que eu faço e muitos cursos que eu dei: via (secretaria de cultura ... núcleo de educação também)... então todas essas leituras dessas falas dessas trocas com as pessoas da área com artista com pessoas que escrevem sobre a arte... que/então desde dois mil e dez/cinco eu busco esse caminho de eu enquanto mediadora o aluno enquanto propositor eu também como propositora né? mas eles se propondo a ter o conhecimento... né? então uma caminhada... éh: eu digo que é do ano passado porque eu tive quatro anos no núcleo tive três anos na sala quatro no núcleo um para o pde ((programa de desenvolvimento educacional))... então essa/esses afastamentos me pro/me proporcionaram também essa questão de:... de ampliação né?
70		
75	M2:	ahn
80	P:	[de: mais leituras enfim... e então ano passado realmente eu acho que éh: eu consegui um êxito maior com esse tipo de: aplicação... com esse tipo de aula com esse tipo de encaminhamento metodológico né?...

Fonte: Anexo B

No recorte da Sessão da Autoconfrontação Simples da PT demonstrado acima, ela explica como vai construindo o mapa conceitual com os alunos e que desde que começou a utilizar essa metodologia nota uma maior participação dos alunos: “esse tipo de aula eu entendo que o aluno pode se colocar” (Anexo B, L 55 – 60). Ainda a PT sugere em sua fala que desde o ano passado vem fazendo uso dessa metodologia: “ano passado comecei com essa prática” (Anexo B, L 55 – 60).

Na sequência, a P2 faz um questionamento à professora em relação ao tempo que vem usando essa metodologia: “essa metodologia profe você está usando então desde o ano passado?” (Anexo B, L60 – 65), como que buscando a confirmação da professora e uma ampliação do diálogo, porém a professora contradiz o que havia afirmado anteriormente: “é eu sempre busquei”, “eu tenho a partir de dois mil e cinco que eu sou professora”, “então desde dois mil e dez/cinco eu busco esse caminho de eu enquanto mediadora o aluno enquanto propositor eu também como propositora né?” (Anexo B, L 65 – 75).

A PT faz um movimento de ida e volta no seu discurso durante a Sessão de Autoconfrontação Simples sobre o seu agir e como ela vem se constituindo enquanto docente. Nesse momento é possível identificar que, na interpretação dela, o desenvolvimento da professora atual é decorrente de seu desenvolvimento ao longo de sua história e ainda se pode identificar a gênese dessa metodologia, quando a mesma começa e porque começa a se ver como mediadora do conhecimento. Esses aspectos são identificados porque há a busca de “estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento” e ao fazer isso revela-se “a sua gênese e suas bases dinâmico-causais”. (VIGOTSKI, 2010, p. 65).

RECORTE DO TRECHO DE AUTOCONFRONTAÇÃO DA PROFESSORA PT (Linhas 80 - 90)

85	<p>P: não acho que aula é isso ((risos)) a aula girou em torno disso a agente fez amostragem de: de imagem também né? fizemos a amostragem de uma imagem durante a aula... falamos sobre ela éh:: outra coisa que eu busco também acho que: que da uma abertura para eles um pouco maior é:: procurar éh: situações do cotidiano pra exemplificar... o: o: os encaminhamentos ali... até na fala inicial desse recorte falei coisas... porque eu tinha:: já éh:: ali no momento surgiu a questão de... éh: de: alguém que está interessado em alguém né? porque eu queria a palavra provocar né?... então estava achando pra mim espaço ((risos)) (dão uma dispersada) mas eu acho que no decorrer assim do: da durante a aula consegue puxar assim dentro um pouquinho</p>
----	---

Fonte: Anexo B

Esse trecho da Autoconfrontação Simples a PT busca uma finalização sobre o contexto da aula: “a aula girou em torno disso” (Anexo B, L 80 – 85). Porém ela retoma a fala do que busca realizar em sala de aula, de usar exemplos do cotidiano e de oportunizar abertura para os alunos. Nesse momento menciona o exemplo que usou para buscar a palavra “provocar” nos alunos: “ali no momento surgiu a questão

de ... éh: de: alguém que está interessado em alguém né? porque eu queria a palavra provocar né?” (Anexo B, L 85 – 90). Fica evidente que a PT havia assistido com atenção o trecho de sua escolha, pois lembrou de detalhes importantes como o exemplo que usou, mas não lembrou o exemplo que de fato fez os alunos chegarem na palavra provocar, que foi o exemplo de alguém chamar outro para a briga.

RECORTE DO TRECHO DE AUTOCONFRONTAÇÃO DA PROFESSORA PT
(Linhas 95 - 115)

95		participação
	P:	[uhn
	M1:	[como você acho que foi essa participação do aluno na tua aula?
100	P:	eu achei que foi bem: favorável... porque por mais que eu demore essas duas aulas pra que eles cheguem naquela questão da palavra provocar... é mais difícil que eles

105		esqueçam... do que do fácil esquecimento do habitual esquecimento né? dessa não só dessa geração como da nossa sociedade de modo geral e::: a questão de provocar mesmo toda aula eu tento provocá-los provocá-los então às vezes o conteúdo não é que ele fica a parte mas eu preciso desse: dessa: desse fala deles... de senso comum... do dia a dia deles do cotidiano pra que eles vejam e outra: detalhe também bem importante as relações que eles podem fazer no cotidiano deles com os conteúdos de arte
	M2:	[uhn
110	P:	[eu acho que
115		isso é primordial se não tiver isso vou lá e faço qualquer coisa ((risos)) eu não dou aula eu faço qualquer coisa... então pra mim é bem importante pra é importante considero isso espero estar trabalhando e que eles também tenham esse comprometimento e se aprofundem mais no que a gente (está propondo)

Fonte: Anexo B

P1, a fim de propor uma reflexão a respeito da participação dos alunos na aula, devido ao comentário da professora a respeito da turma dar uma dispersada, a questiona sobre a participação dos alunos na aula. A PT afirma ter sido “bem favorável ... porque por mais que eu demore essas duas aulas pra que eles cheguem naquela questão da palavra provocar” (Anexo B, L 100 – 105). Logo, é possível identificar que a atividade prescrita irá se distanciar da atividade real pois o desenvolvimento da aula, ao depender da participação dos alunos, corre-se o risco de levar uma, duas ou mais aulas. Contudo, a PT nos diz que: “isso é primordial se não tiver isso vou lá e faço qualquer coisa” (Anexo B, L 110 -115).

RECORTE DO TRECHO DE AUTOCONFRONTAÇÃO DA PROFESSORA PT
(Linhas 115 - 140)

120	M2:	é profe... retomando a: a: questão que você colocou éh: então essa aula essa provocação contribuiria e contribui tanto para o desenvolvimento do aluno... quanto também pra: pra ele desenvolver também e pra ele acho como um espaço pra trazer a prática a:: dúvidas
	P:	[exato as
	M2:	[as vivências dele para a sala de aula também
125	P:	[para dentro da sala e aula e articulá-
	M2:	las com o conhecimento
	P:	uhn [principalmente em artes ali né? com o conteúdo que eu proponho... e: éh:: é essa
130	M2:	essa então a relação que eu faço do conhecimento em arte... com o cotidiano deles com o que eles têm no senso comum
	P:	com a vivência
	M2:	[com a vivência deles que eles trazem essas três sessões articuladas pra:
135	P:	pra que eles se façam...
	M2:	[uhn
	P:	[se façam enquanto sujeitos... enquanto:: éh: a aprendiz em
140	M2:	relação ao (conhecimento prático) que utiliza em sua própria vivência né?... acho que foi essa a situação assim... é isso? ((risos))

Fonte: Anexo B

Na sequência, a M2, a fim de contribuir para o aprofundamento das discussões a respeito da questão de provocar afirma que “essa provocação” (Anexo B, L 115 – 120), é um fator que auxilia no desenvolvimento do alunos e contribui para trazer as vivências dos alunos para a sala de aula. PT corroborando com a M2 acrescenta a essa vivência a articulação com o conhecimento. A PT nesse momento apresenta o quanto fazer essa articulação do cotidiano com o conhecimento escolar é importante: “pra que eles se façam enquanto sujeitos” (Anexo B, L130 -135).

4.4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM A PT

No trecho da aula da PT, a mesma busca registrar o que estava acontecendo, como se explicando diz “*aqui vou fazer um parênteses*” e busca apresentar suas observações a respeito das aulas de arte. Ela não conclui a ideia e faz relação com sua vida profissional, retornando a fala para o pouco repertório que os alunos possuem sobre arte e afirma ainda ter dificuldades no que tange à arte contemporânea mesmo entendendo a importância dela para os alunos. A professora se percebe enquanto mediadora do conhecimento que afirma ser necessário a manifestação dos alunos para que a aula se desenvolva. Desse modo, a professora relata que estava para apresentar a arte contemporânea através da expressão dos alunos, mas que buscava a palavra, em sua opinião, como chave para a compreensão dessa arte: “*que é a questão de provocar*”. Ela opta por não assistir ao trecho de vídeo e o encerra logo que se inicia, não possibilitando dessa forma rever marcas de seu estilo que poderiam contribuir para uma discussão mais profunda.

A seguir será analisado as Sessões das Autoconfrontações Cruzadas.

4.5. SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA COM A AULA DA PROFESSORA “M”



Figura 11 Professoras dialogando na Sessão de Autoconfrontação Cruzada

Na Sessão de Autoconfrontação Cruzada, as Professoras “M” e “T” são convidadas à dialogar sobre suas prática pedagógicas. Nessa Sessão a PT assistiu ao trecho de aula da PM e procurou descrever a atividade da colega o que pode levar a relacionar com características de seu próprio trabalho. O diálogo se desenvolveu a partir das descrições das aulas.

O primeiro momento da Sessão da Autoconfrontação Cruzada da aula da PM se configurou pela PT visualizando todo o trecho de aula da PM para em seguida iniciar o diálogo. Após a confirmação da M1 que o trecho de vídeo havia sido concluída a PT questiona a PM se o que a mesma estava fazendo consistia em um “roteirinho um roteiro pra que eles” (AC, L 20 - 25). O uso da palavra roteirinho, mesmo que depois corrigida pela palavra “roteiro”, remete à uma desvalorização da atividade da colega. O que aparentemente não foi levado em conta pela PM e apenas acessou um “sim” (AC, L 20 – 25).

PT a questiona sobre a possibilidade de a PM ter partido do diálogo com os alunos para chegar ao que ela queria e que estava no quadro. A PM apresenta a possibilidade de inverter a aula para garantir essa maior participação dos alunos:

Recorte da Sessão de Autoconfrontação Cruzada

	PM:	foi o que eu pensei... que eu deveria ter começado a aula ao inverso porque depois eles vão produzir um texto... relacionado a que/ao tema que foi a interpretação de texto
30	PT:	uhh [
35	PM	então se tivesse partido deles... isso daí eles teriam mais: mais participação na aula e vontade de querer interpretar... o texto... então eu poderia ter partido de uma imagem do face((Facebook – Rede social –)) ou estar em um laboratório e eles pesquisando éh:: compartilhamento do que eles fazer pra ver se tem alguma coisa relacionada a:: um compartilhamento preconceituoso... uma linguagem diferente da linguagem formal que é o que o texto apontava pra poder estimulá-los pra esses roteiros que são requisitos necessários para a interpretação

Fonte: Anexo C

É possível identificar que a PM aceita a proposição da colega e apresenta o que ela mesma já havia dito na sua Sessão de Autoconfrontação Simples. Logo, a PM, a partir dessa tomada de consciência, se possibilitará recriar diante de suas futuras aulas.

Nesse contexto, a PT insiste na reflexão da construção do roteiro com os alunos: “eles chegarem nessas palavras construir esse roteirinho junto com você” (AC, L 45 – 50). Novamente PT faz uso da palavra roteirinho que pode estar relacionado à quantidade de itens para a realização da interpretação: cinco itens.

PM concorda com a fala da colega acrescentando: “ou a gente quer dar as coisas já mastigado pra eles” (AC, L 50 – 55) e, ainda se possibilita pensar em uma nova ação em sala de aula através de uma frase ambígua para alavancar os

conceitos de interpretação e compreensão. É possível identificar uma ação de cooperação entre as professoras no buscar de possibilidades para superar os empecilhos que se apresentam na atividade realizada.

4.5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA COM A AULA DA PROFESSORA “M”

Para Clot (2010, p. 244) “o diálogo realizado, ao enfrentar o real que lhe escapa, também projeta-se para além de si mesmo”. Nesse contexto, a PM ao dialogar com PT sobre o trecho de aula e sobre o seu desenrolar enfrentou possibilidades que não haviam sido pensadas.

Na Sessão de Autoconfrontação Cruzada podemos perceber que as professoras possuem um vasto conhecimento sobre a atividade que realizam, aspectos que identificam o gênero da atividade docente; sendo que há uma complementação nas falas de um de outro, uma concordância acenada através do respeito ao ouvir o colega e identificada com o marcador conversacional “uhn”.

Nessa Autoconfrontação Cruzada com a aula da PM podemos perceber a concordância que ambas as professoras tiveram em relação à abordagem para o conteúdo a ser trabalhado. Seguem a partir de agora as análises da Autoconfrontação Cruzada da aula da PT.

4.5.2 SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA COM A AULA DA PROFESSORA “T”

Essa Sessão de Autoconfrontação Cruzada tem como tema central um trecho de aula da PT. Assim, PM irá assistir e dialogar com a aula de e com o sua colega. A Sessão se inicia com a orientação da P1 sobre o método de Autoconfrontação. Inicialmente a PM solicita o aumento do volume, mas este já estava no máximo.

Nessa ocasião as duas professoras e as pesquisadoras assistem o trecho escolhido pela PT, já que durante a Sessão de Autoconfrontação Simples ela não o fez e pausou o vídeo assim que ele começou.

PM assiste aos dois minutos sem fazer interrupções e, ao final, inicia o diálogo afirmando sua compreensão do que estava se passando na aula: “pelo que

eu entendi você estava tentando construir um conceito sobre arte contemporânea” (AD, L 30 – 35). Após a confirmação da professora, ela apresenta os alunos como participantes da atividade afirmando: “e aqui nesse momento a gente estava tentando chegar na palavra “provocar”” (AD, L 35 – 40). O uso da locução pronominal “a gente” indica que a PT associa a atividade realizada como sendo uma atividade em conjunto com os alunos. E, de fato, como afirma Clot (2007, p.34), “a ação não pode ser compreendida a partir de si mesma”, ela acontece vinculada a outras atividades e ao contexto em que se realiza. Dessa forma, a ação da PT é compreendida a partir da vinculação da atividade dos alunos, no contexto de sala de aula.

No decorrer da Sessão a PM destaca para a PT o uso da imagem como um fator para contribuir na construção dos conceitos, em especial o conceito que a PT buscava na referida aula.

Recorte do trecho de Autoconfrontação da Professora PT

60	PM:	<p>e a questão da imagem? a eles chegarem a esse processo de construção... sem você:... dar o seu ponto de vista... trazer algumas imagens chocantes... que levem a: a: a palavra provocar porque:: se sente provocado... pela arte contemporânea... porque são coisas assim absurdas que são tratadas como:... éh:: em nível de arte... como/eu me lembro agora daquela patente do::</p>
----	-----	---

Após iniciar a Sessão de Autoconfrontação Cruzada as duas professoras dialogam a respeito do uso de imagens. Elas destacaram o fato de que os alunos têm muito contato com as imagens e que fazer uso disso nas aulas contribui para ajudá-los a compreender e interpretar melhor. O que contribui para que eles consigam chegar à formulação de conceitos com mais facilidade.

Nesse contexto do diálogo a respeito do uso da imagem, a PT toma consciência do pouco uso que ela vem fazendo das imagens: “do conceito do significado das palavras a questão da leitura de imagem é verdade que eu não fiz o uso muito” (AD, L 105 – 110); e mais importante ainda é a professora destacar que foi a partir desse momento que acontece esse desenvolvimento: “eu estou fazendo por meios distintos (então na tua observação) eu não tinha percebido que eu estava fazendo isso...” (AD, L 110 – 115). E um novo desenvolvimento acontece com a PT: “então agora fazer uso das palavras e da imagem também e levá-los a falar sobre”

(AD, L 110 – 115). A resposta da PT é desenvolvimental, pois nesse momento a professora amplia as possibilidades de agir na sua atividade docente.

Buscando sintetizar os principais pontos das Sessões de Autoconfrontações segue abaixo um quadro síntese:

QUADRO SÍNTESE DAS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÕES

Sessões	Professora “M”	Professora “T”
Autoconfrontação Simples	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Destaca a preocupação em relação a apatia dos alunos, o que pode ser decorrente do momento; ✓ Ao se ver, identifica os obstáculos na realização de sua atividade; ✓ Propõe alternativas diante dos obstáculos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não segue as orientações da pesquisadora e não assiste o trecho por completo; ✓ No início da sessão circula entre uma ideia e outra de forma confusa; ✓ Demonstra ansiedade; ✓ Explica o caminho que percorre para fazer com que os alunos participem das aulas; ✓ Sai novamente do foco e fala sobre o seu conhecimento a respeito da arte contemporânea; ✓ Faz uso de exemplos do

		cotidiano.
Autoconfrontação Cruzada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A elaboração de um “roteirinho” para realizar a interpretação de textos; ✓ Tomada de consciência sobre a participação dos alunos na construção do conhecimento; ✓ Atenta para uma aula dialogada. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de conceito em parceria com os alunos; ✓ Diálogo entre as professoras sobre o uso da imagem e a sua importância no aprendizado; ✓ Tomada de consciência da professora sobre o uso da imagem.

4.6. DESENVOLVIMENTO DO COLETIVO

Neste momento, busca-se apresentar como o desenvolvimento das duas docentes que participaram como protagonistas nesta pesquisa e intervenção pode desencadear o desenvolvimento do coletivo em que elas se inserem.

A formação continuada oferecida pela SEED não atende as demandas dos professores. Os modelos atuais por meio de encontros com “especialistas” em palestras, cursos e também por meio das Semanas Pedagógicas que acontecem com o conteúdo pré-estabelecido pelas Secretarias de Estado criam um distanciamento da formação com as práticas pedagógicas.

Diante desse contexto a pesquisa e intervenção ora desenvolvida, por meio da implementação de uma Clínica da Atividade Docente, mostrou a possibilidade de aproximar a formação continuada da prática pedagógica.

Porém, as professoras que foram as protagonistas da pesquisa e intervenção fazem parte de um coletivo de professores. Logo, o desenvolvimento das duas professoras participantes pode desencadear o desenvolvimento de outros

professores, bem como a partir da sua experiência instigar que outros professores queiram participar de uma Clínica da Atividade.

Nesta perspectiva um novo desafio emerge desta pesquisa e intervenção: oportunizar ao coletivo dos professores do Colégio onde se realizou a Clínica da Atividade Docente estabelecer discussões e reflexões sobre a prática pedagógica por meio dos resultados obtidos na implementação da Clínica da Atividade Docente, em um momento destinado para tal fim.

A proposição acima não foi possível realizar neste ano porque o mesmo foi carregado de contratempos (paralisações, greves, ocupações). Esses empecilhos obrigaram o Colégio alterar o calendário escolar, retirando os dias que haviam sido destinados para a formação continuada. Porém, a proposta se mantém viva e será realizada no ano de dois mil e dezessete em uma reunião pedagógica.

Nas palavras de Clot (2007, p. 202), “a clínica da atividade que praticamos busca, a partir da análise estilística das ações, pôr o gênero a trabalhar para que ele permaneça, volte a ser ou passe a ser meio de agir coletiva e individualmente na situação.”

O retorno das ações realizadas dar-se-á por meio de vídeos documentários que apresentam aspectos relevantes de desenvolvimento das professoras desencadeado pelas Sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada. Posteriormente, uma sessão de discussões e reflexões a respeito do conteúdo dos vídeos deve ser realizada, para que todos tenham a oportunidade de refletir sobre sua própria prática a partir da prática de seu colega.

Na sequência, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A figura do professor diante do compromisso com a educação é grandiosa, daí a emergência de pensar esse profissional e como suas ações determinam a melhoria da educação. O professor tem que ser o cientista da educação em busca de aprimoramento de saberes e de descobertas que possam contribuir para na sua formação.

É importante destacar que esta pesquisa se desenvolveu no ano de 2016, em uma escola pública do Estado do Paraná e que, esse ano foi marcado por momentos de tensão e conflitos nas relações entre os professores e o governo do estado. Os enfrentamentos ocorridos através dos processos de negociação entre o sindicato que representa os profissionais da educação e o governo levaram a deflagração da greve em outubro e a ocupação das escolas pelos alunos em novembro.

Esta pesquisa e intervenção foi resultado de uma demanda dos professores e da comunidade escolar na qual pesquisadora trabalha. Tem como objetivo analisar o desenvolvimento dos docentes desencadeado ou não por meio da implementação de uma Clínica da Atividade Docente no Colégio Estadual Carlos Gomes. Os dados foram produzidos com uma dupla de professoras pertencentes ao quadro docente da instituição.

Diante desse contexto realizou-se a pesquisa com o objetivo geral de promover a implementação de uma Clínica da Atividade Docente para os professores. O objetivo específico deste trabalho foi o de possibilitar uma ação de formação continuada de professores a partir dos dados produzidos, bem com pesquisar o desenvolvimento profissional desencadeado, ou não, por meio dessa ação.

Para isso, esta pesquisa/intervenção foi desenvolvida em quatro capítulos: 1) contextualização sobre o trabalho docente nas pesquisas; 2) fundamentação teórica; 3) metodologia; e 4) análises e resultados.

No primeiro capítulo apresenta-se um cenário das pesquisas em educação apoiado em Frédéric Saujat (2004) que, inicialmente diz que o comportamento do professor era visto como o processo para chegar ao produto, ou seja, o aprendizado do aluno. Com o avanço teórico e epistemológico, variáveis começam a ser lançadas para a relação professor e aluno, aumentando as possibilidades de

compreensão sobre esse profissional. Nessa perspectiva o olhar para essa relação (professor/aluno) e para a atividade docente é lançada a partir dos olhos dos especialistas externos, ou seja, teóricos especialistas na atividade do outro.

Novas perspectivas a respeito da atividade do professor emergem a partir de uma abordagem cognitivista e na abordagem etnográfica, pensando no professor como um indivíduo que age e reage as situações de sala de aula. Com as ideias da abordagem ecológica dos processos interativos o professor é apresentado como um sujeito que se relaciona num contexto complexo e com múltiplas possibilidades de ações.

Em um momento mais recente, pesquisadores, com destaque às pesquisas francesas, conduziram trabalhos sobre a atividade do professor pela via da abordagem didática e ergonômica. Consideram o ensino como trabalho e que desse modo as relações desse trabalhador vão além da relação dele com o aluno. Entendem-se para consigo mesmo, as relações de trabalho, a instituição, a atividade prescrita e a atividade real, entre outros fatores. Nesta perspectiva a Clínica da Atividade de Yves Clot, corrobora com as novas pesquisas em educação, pois permite ao professor/trabalhador a possibilidade de buscar com seus pares soluções para os problemas relativos a sua atividade, alicerçados na experiência.

O segundo capítulo traz a fundamentação teórica que foi construída apresentando os conceitos determinantes para a elaboração desta pesquisa/intervenção. Da teoria Bakthiniana os conceitos de Enunciado e de Gênero do Discurso, da teoria de Vigotsky o conceito de desenvolvimento humano e da teoria de Clot os conceitos de Gênero da Atividade da psicologia do trabalho. Diante dessa fundamentação teórica fez-se a opção pela metodologia desenvolvimental e pelo uso do método de Autoconfrontação Simples e Cruzada.

No capítulo três é apresentada a metodologia que foi desenvolvida durante a pesquisa/intervenção. A metodologia desenvolvimental é estreitamente ligada à fundamentação teórica de Clot, de Bakthin e de Vigotsky. Pelo método da Autoconfrontação o professor efetivamente é o especialista em sua prática e o protagonista de seu desenvolvimento.

As professores, por meio do método da Autoconfrontação, tiveram a oportunidade de desenvolver o poder de agir a partir de si mesmos, fazendo desse momento uma formação continuada permanente relacionada diretamente com a

prática pedagógica cotidiana. Neste sentido as professoras puderam reconhecer os gestos que realizam e que levam ao “sucesso” ou ao “fracasso” de suas aulas.

O método da Autoconfrontação, de forma sintetizada, se realiza a partir da observação da pesquisadora/mediadora observando e registrando a aula, em seguida realiza-se a filmagem da aula. Com o vídeo em mãos o professor escolhe um momento que julgue relevante para as posteriores discussões e reflexões nas Sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada. É por meio desse método que se verifica o desenvolvimento do professor, detalhando para o aspecto de que isso se desenvolve no ambiente de trabalho, diante da realidade vivida pelo professor e respeitando-o como o *expert* em sua atividade.

No capítulo quatro foram analisados os dados produzidos por meio das Sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada, a partir dos dados dos registros das aulas observadas e das filmagens que foram transcritas.

Quanto às observações das aulas das professoras, é importante destacar que ambas pertencem ao Ensino Médio da instituição de ensino, uma ministra aulas de Língua Portuguesa e a outra, Arte. A pesquisa se deu em uma turma do período diurno e a outra noturno. A turma do diurno foi uma turma do segundo ano e a do noturno, terceiro ano. O ponto destaque nas observações das aulas é que ambas buscaram a participação dos alunos, por meios diferentes. A Professora “M” andando pela sala, dialogando com os alunos, entregando o material um a um para os alunos, ouvindo-os. A Professora “T” chamando os alunos pelo nome, pedindo respostas, solicitando que olhem no livro e digam o que pensam. Essas ações docente caracterizam o estilo de ser professor, identifica-as com a atividade que realizam.

No registro das imagens das professoras em sala de aula se destacam dois aspectos: no caso da Professora “M”, mesmo com a insistência para que os alunos participem da aula e trazendo um tema muito relevante do cotidiano deles para o desenvolvimento da aula, a turma se apresenta apática o que perturba a professora e a deixa inquieta.

No caso da Professora “T” ao construir um mapa conceitual sobre Arte Contemporânea solicita a participação dos alunos pedindo que falem palavras que podem construir um conceito sobre o tema. Indaga-os insistentemente e por meio de exemplos espera que os alunos falem a palavra “provocar”, mas o que não acontece

no tempo esperando pela professora que ao se deparar com negativa dos alunos, deixa cair os ombros numa expressão de cansaço e desistência.

As filmagens das aulas e das Sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada materializam os momentos vividos pelas professoras e ainda garantem às mesmas se verem e, por meio desse momento, se desenvolverem.

A exemplo disso, a Professora “T” comenta o trecho escolhido de aula durante a Sessão de Autoconfrontação Simples, onde buscava que seus alunos falassem a palavra “provocar”. Inicia o diálogo fazendo referência à sua formação, vida profissional e sobre a metodologia que estava desenvolvendo (construção de um mapa conceitual). Ela não traz à tona o gesto de cair os ombros após várias tentativas dos alunos, sem sucesso. O gesto de cair os ombros demonstrava a frustração. Os alunos ainda não haviam compreendido, ou melhor, não disseram a palavra que a professora esperava. O não expressar de forma explícita o gesto de cair os ombros não quer dizer que a professora não o tenha percebido, mas talvez tenha faltado uma intervenção mais adequada do pesquisador. Ponto que pode servir para um posterior debate e mais estudo.

Durante as Sessões foi possível detectar a preocupação que ambas demonstram em relação aos seus alunos. A PM percebeu que estavam apáticos e, a PT pelo fato do desenrolar da aula acontecer em função que os mesmos cheguem à palavra-chave. Através desse aspecto comum de ambas as professoras, a preocupação em relação aos alunos, é possível caracterizar o gênero de atividade docente. Relembrando Clot, onde afirma que “o gênero profissional é o instrumento coletivo de atividade” e que esse mesmo gênero “é um instrumento decisivo do poder de agir” (CLOT, 2010, p.35). O que é comum para os professores é a preocupação com o aprendizado dos alunos e por eles toda a atividade docente se desenrola.

As professoras desenvolvem o gênero de atividade corroborando as ideias de Clot: “o gênero é portanto a mediação através da qual o sujeito age sobre os outros no fluxo da atividade dirigida em situação” (Clot, 2007, p.94). A PT, através da defesa do professor como um mediador, conduz, ou melhor, dirige a atividade na busca da participação dos alunos a respeito do tema: “mas fazer com que eles se manifestassem”, mesmo afirmando que os alunos possuem pouco repertório a respeito de arte. Dessa forma o professor/trabalhador age sobre os alunos através de uma atividade dirigida e, segundo o mesmo autor, a atividade dirigida é o próprio

trabalho e “*a atividade de trabalho é dirigida porque não há atividade sem sujeito*”. Assim, se reafirmam as colocações iniciais sobre o professor estar preocupado com seu objeto de trabalho: o aluno; e por ele trabalhar ou realizar uma atividade dirigida.

No caso das docentes, atores principais desta pesquisa, buscam o melhor para seus alunos ao reconhecerem seus limites e suas dificuldades: “*a arte contemporânea... tá? éh: é uma arte que eu não tenho tanto conhecimento*” (PT); “*ninguém está interessado... nisso... então acho que eu deveria ter mudado*” (PM). É a partir de um conhecimento existente e estabelecido que há a possibilidade de emergir para um conhecimento novo e mais elaborado. Essa distância entre o conhecimento real do potencial, em que o sujeito se encontra em desenvolvimento, é o que Vigotsky chama de “*zona de desenvolvimento proximal*” (VIGOTSKY, 2007, p.97). Dessa forma, os professores, ao reconhecerem suas limitações, avançam para um novo conhecimento de si e do gênero de atividade que desenvolvem.

O diálogo que as professoras realizam durante as Sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada e que elas realizam em seu cotidiano, a partir desta intervenção, sem dúvida alimenta mudanças para si e para o coletivo dos docentes a que pertencem. E para onde quer que elas vão, o desenvolvimento decorrente da implementação da Clínica da Atividade Docente é parte delas, pois o que realizaram nesta pesquisa já afetou suas vidas.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. Comment interagissent enseignant et élèves en classe? **Revue Française de Pédagogie**, 107, 1991.

_____. **La formation professionnelle des enseignants**. Paris: PUF, 1994.

_____. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. **Revue Française de Pédagogie**, 138, 85-93, 2002.

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e Relevância de um Gesto Profissional Docente Aparentemente Simples**. Dissertação de Mestrado – UTFPR, 2013.

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2014.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. & HALTÉ. J.F. Didactique du français langue maternelle. In: P. BRESSOUX (Org.). **Les stratégies de l'enseignant em situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives. 2002.

BRASIL. **Lei 9394 – LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico **Mais Educação**. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=41181>. Acessado em 14/12/16, às 11h15min.

BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, 108, 1994.

_____. Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, 5, 35-52, 2001.

_____. (org.) **Les stratégies de l'enseignant em situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives.

BRONFENBRENNER, U. Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. In M. Crahay & A. Lafontaine (Orgs.). **L'art et la science de l'enseignement** (pp. 283-301). Bruxelles: Labor. 1986.

BROUSSEAU, G. L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In R. Noirfalise & M. J. Perrin-Glorian (Eds.). **Actes de la VIIIème Ecole d'été de didactique des mathématiques** (pp. 3-46). IREM de **Clermont-Ferrand**.1996.

BRU, M. **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse: Editions Universitaires du Sud. 1991.

_____. L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (Org.). **La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF. 1994.

_____. Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. **Revue Française de Pédagogia**, 138, 63-73. 2002.

BRUNER, J. **Car l'aculture donne forme à l'esprit**. Paris: Eshel. 1991.

BUCHETON, D. Du côté des maîtres. **La Lettre de la D.F.L.M.**, 21, 14-18. 1997.

CAPES. Banco de Teses . <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw> , acessado em 05 de junho de 2016.

CHEVALLARD, Y. La fonction professorale: esquisse d'un modele didactique. **Actes de la Huitième Ecole d'été de Didactique des Mathématiques**, IREM Clermont-Ferrand, 83-122.1996.

_____. Familière et problématique, la figure du professeur. **Recherches en didactique des mathématiques**, 17/3, 17-54. 1997.

_____. L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. **Recherches en didactique des mathématiques**, 19/2, 221-265. 1999.

CLANET, J. Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. In P. Bressoux (Org.). **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives.

CLARK, C., PETERSON, P. Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Org.). **Handbook of Resarch on Teaching** (pp. 255-296). New York: Mac Millan. 1986.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2008/2010.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 1999/2007

_____. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF. 1999.

CRAHAY, M. & LAFONTAINE, A. (Orgs.). **Evaluation et analyse des établissements de formation**. Bruxelles: De Boeck. 1994.

DANIELLOU, F. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares. 1996.

DOYLE, W. Paradigme de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Orgs.). **L'art et la Science de l'enseignement**. Bruxelles: Editions du Labor. 1986a

_____. Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Org.), **Handbook of research on teaching** (pp. 392-431). New York: McMillan. 1986b.

_____. Classroom knowledge as a foundation for teaching. **Teachers College Records**, 91,347-360. 1990.

DURAND, M. **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris: PUF. 1996.

DURU-BELLAT, M & MINGAT, A. La variété du fonctionnement de l'école: identification et analyse des "effets maîtres". In M Crahay & A. Lafontaine (Eds). **Evaluation et analyse des établissements de formation**. Bruxelles: De Boeck. 1994.

ECKER, Daiana Aparecida Furlan. **Aspectos do Desenvolvimento da Experiência Docente na Educação Superior**: Um estudo sob a ótica da teoria dos Gêneros de atividade. Dissertação de Mestrado – UTFPR, 2015.

FENNEMA, E. & LOEF FRANKE, M. Teachers' knowledge and its impact. **Handbook of research no Mathematics Teaching and Learning**, 8, 148-164, Mac Millan, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50^a ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOIGOUX, R. **Enseigner la lecture à l'école primaire**. Université Paris 8, UFR de Sciences de l'Education, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. 2000.

_____. **Tâche et activité en didactique du français**: contribution de la psychologie ergonomique. 8^{ème} colloque international de la DFLM, Neuchâtel. 2001.

_____. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de pédagogie**, 138, 125-134.2002.

GOOD, T. L., BIDDLE, B. J., BROPHY, J. E. **Teachers make a difference**. New York: Holt Rinehart & Winston. 1975.

HOYLES C. **Proccedings of International Conference on Psychology of Mathematics Education**, Durham, 1992, (vol. 3, pp. 263-286). 1992.

HUBAULT, F. De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? In F. Daniellou (Org.). **L'ergonomie em quête de ses princípios**. Toulouse: Octarès. 1996.

LEONTIEV, A. **Le développement du psychisme**. Paris: Editions Sociales. 1976.

_____. **Activité, conscience, personnalité**. Moscou: Editions du Progrès. 1984.

LEPLAT, J. Le terrain, stimulant (ou obstacle) au développement de la psychologie cognitive? **Cahiers de psychologie cognitive**, vol. 2, 2, 116-130. 1982.

_____. **Regards sur l'activité en situation de travail**. Paris: PUF. 1997.

LERMAN, S. Mathematics teachers' learning. In **Proceedings of International Conference on Psychology of Mathematics Education**, Lahti, 1997 (vol 3, pp. 200-207). 1997.

LIMA, Anselmo. P. e ALTHAUS, Dalvane. **Formação Docente Continuada**. UTFPR –Câmpus Pato Branco: Documentário III, 2012a. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=wASTpGiaAb8> acessado em 24 de junho de 2015.

LIMA, Anselmo. Pereira de. **Visitas técnicas: Interação Escola-Empresa**. Curitiba: CRV, 2010

_____. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (1):59-81, Jan./Jun. 2013. Sem. 2010b.

_____. (Re)pensando o Problema dos Gêneros do Discurso por meio de uma relação entre Bakthin e Vigotsky. **Bakhtiniana**. São Paulo, V. 1, N. 3, p. 113-126. 2010.

_____. **Clínica da Atividade Docente**, 2016 a. Disponível em <https://formacaoesaudeprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho/>. Acessado em 10 de julho de 2016 às 20:12.

_____. **Autoconfrontação Simples e Cruzada: um método clínico para o tratamento da atividade docente**, 2016 b. Disponível em <https://formacaoesaudeprofessor.com/2016/04/06/autoconfrontacao-simples-e-cruzada-como-metodo-clinico-de-promocao-da-formacao-continuada-e-da-saude-do-professor/>. Acessado em 10 de julho de 2016 às 20:16.

MACHADO, Vanessa Tatiane. **O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de currículo inovador no Paraná: análise sobre os tempos escolares**. Disponível em: www.uel.br/projetos/lenpes/.../aMACHADO%20Tatiane%20Vanessa.pdf

MAURICE, J. J. Le jugement des enseignants en interaction: relation entre jugement et prise de décision. In P. Bressoux (Org.). **Les stratégies de l'enseignant en**

situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives. 2002.

NONNON, E. "Tour um nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire". **Pratiques**, 103/104, 116-148. 1999.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Editais nº 10/2007.** GS/SEED. Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital102007gs.pdf>

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Semana Pedagógica.** Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=41>

PERRIN-GLORIAN, M. J. Etude des stratégies de l'enseignant en situation d'interaction dans le champ de la didactique des mathématiques. In P. Bressoux (Org.). **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.** Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives. 2002.

PLANE, S. & SCHNEUWLY, B. Regards sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage. **Repères**, 22, 3-17. 2002.

POLANYI, M. **Personal knowledge.** Chicago: Chicago University Press. 1958.

POSTIC, M. Observation et formation des enseignantes. Paris: PUF. **Repères** 1998. **L'oral pour apprendre**, 17. 1977.

PRETI, Dino. (org.). **Análise de Textos Oraís.** 5.ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

PPGDR/UTFPR. **Objetivos.** Página on-line do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Disponível em:
<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/conheca-o-ppgdr/objetivos-1>. Acessado em 09 de julho de 2016 às 21:15.

RIFF, J. & DURAND, M. Planification et décision chez les enseignants. **Revue Française de Pédagogie**, 103, 81-107. 1993.

ROBERT, A. Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. **Recherches en didactique des mathématiques**, 21/1-2, 7-56. 2001.

_____. & ROGALSKI, J. A contribution to the analysis of teachers' practices to deal with teachers' training issues. **Journal of Mathematics Teacher Education**, 4. 2000.

ROGALSKI, J. Y a-t-il un pilote dans la classe? Apport des concepts et méthodes de psychologie ergonomique pour l'analyse de l'activité de l'enseignant. **Actes du XXVI^{ème} colloque COPIRELEM**. Limoges: IREM. 2000.

ROMBERG. T. A. & CARPENTER, T. P. Research on teaching and learning mathematics: two disciplines of scientific inquiry, in M. C. Wittrock (Org.) **Third Handbook of Research on Teaching**, New York, Mac Millan. 1986.

SAUJAT, Frédéric. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama**. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. **Repères**, n° 22. 2002.

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Book. 1983.

_____. **Educating the reflective practitioners**. San Francisco: Jossey-Bass. 1987.

SHAVELSON, R. J. Teachers' decision making. In N. L. Gage (Org.). **The psychology of teaching methods**. Chicago: University of Chicago Press. 1976.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. De Boeck Université. 1999.

TEIGER, C. L'approche ergonomique: du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. **Education Permanente**, 116,71-96. 1993.

THOMPSON, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research in **Handbook of research on Mathematics Teaching and Learning**, 7, 127-146, Mac Millan. 1992.

TOCHON, F. V. **L'enseignant expert**. Paris: Nathan. 1993.

_____. Recherche sur la pensée des enseignantes: un paradigme à maturité. **Revue Française de Pédagogie**, 133, 129-157. 2000.

URBANO, Hudinilson, **Marcadores Conversacionais**. In.; PRETI, Dino (org.) (2001). Análise d Textos Oraís. 5. Ed. São Paulo: Humanitas. P. 81 – 101, 2001.

VERGNAUD, G. Le rôle de l'enseignante à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In Artigue, M. Grass, R., Laborde, C. & Tavnignot, P. (Eds) **Vingt ans de didactique des mathématiques en France**. (pp. 117-191). Grenoble: La Pensée Sauvage. 1993.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, Lev. S, 1869-1934. **A Construção do pensamento e linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DA PROFESSORA “M”

Autoconfrontação simples PROFESSORA “M”		
5	P1:	gravando... professora Maria obrigada por a participação... então assim... éh: os seus minutos já estão escolhidos... o mouse está a sua disposição... pra quando você quiser parar... e explicar então assim... ao assistir o vídeo aos minutos que você escolheu... você vai descrever com o MÁXIMO de detalhes o que você está fazendo o que os seus alunos estão fazendo o que está acontecendo em/na sua aula nesses dois minutos... se você quiser assistir to:do o vídeo e parar e fala/descrevê-lo depois tudo... bem
10	PM:	uhn [
	P1:	se você quiser ir durante o vídeo ir parando e falando... também pode...
	PM:	ta
	P1:	[
15	PM:	a escolha é sua ta? como foi a dos minutos a vontade
	P2:	uhn pode colocar... já está certinho nos minutos
20	PMV:	(o que é preciso pra gente ter) interpretação do texto?... ((a professora escreve no quadro)) gente é importantíssimo ler:: com::... atenção... o que que é esse ler com atenção? é você entender com essa leitura o ponto de vista do autor que escreveu o texto... então pra você interpretar você precisa compreender o texto... ler com atenção para... compreender... a ideia... do autor do texto... pra gente compreender a gente precisa... reler esse texto todas as vezes que forem necessárias
25	PM:	nesse momento da aula... eu estava:... éh:: passando o:... material necessário pra o aluno interpretar o texto... éh:: só que deu para perceber ali que a sala está bastante apática... e::... em relação aquilo que eu queria de interpretar o texto que eu vou relacionando no quadro... quais são as necessidades pra se fazer isso... eu acho que está de acordo o que não está de acordo... éh:: começar uma aula de uma maneira tão apática... os alunos já estavam em dezembro... e: eles não estavam mais interessados em aula já tinha sido feito o ENEM ((Exame Nacional do Ensino Médio)) a interpretação era do ENEM que uma parte da sala tinha feito então eu achei que isso os trariam pra aula os incentivariam a prestar atenção nessa interpretação que o ENEM como eu digo na aula é basicamente interpretativo... mas eles já tinham feito já tinha passado o interesse pelo ENEM então eu acho que essa minha aula deveria ter começado ao contrário... deveria ter ido para o laboratório... e pedido para eles fazerem um texto pra mim que é o objetivo da aula fazerem a interpretação e: uma produção de texto de um vi/de uma e-mail solicitando éh: um emprego por meio de um:... de um currículo que eles enviam... então eu acho que nesse momento aí em relação à interpretação está tudo certo mas em relação a apatia: fim de ano: a/é um ano difícil de greve eles sabiam nesse momento de ter que frequentar em fevereiro... né? então eu acho que isso... que:... não: não está bacana a aula nesse sentido que eles eles não: não prestam atenção nenhum momento da aula eles estão:: só ficam calmos porque sabem que estão sendo gravados... apesar de ser uma turma pequena... mas eles não estavam no processo da aula o que eles deveriam estar fazendo... copiando o que eu estava pondo no quadro ninguém estava
30		
35		
40		
45		

50		ninguém estava copiando... é uma aula que eu ainda não tinha dado sobre interpretação colocando esses tópicos do que precisa para se interpretar um texto ninguém está interessado... nisso... então acho que eu deveria ter mudado:: a: e invertido a aula
	PMV:	() ((problemas técnicos com o vídeo))
	P1:	as condições que desfavorecerem na tua opinião é um fator de final de ano greve... estavam cansados já dezembro
55	PM:	é... a apatia de [deles
	P1:	[dessa: dessa data foi:: em relação a isso... mas isso éh::... se
60	PM:	fosse por exemplo em setembro... que eles estavam indo pro ENEM ... teria sido talvez um pouco mais atrativa a aula de fazer interpretação de texto mas no final do ano... e:: também éh:: a: a forma com que eu... peguei pra:
		pra dar aula pra eles... pegar um texto do ENEM bastante comprido que leva a: a aula...e eles estavam desinteressados... o que que eu poderia ter
65		feito... nesse texto eles iriam interpretar as palavras sobre éh:: os mecanismos que os americanos estão utilizando de frequentar o face ((Facebook –Rede social –)) e as redes sociais pra analisar o perfil do futuro empregado... e com isso eles estão éh::... analisando o perfil deles se eles se encaixando ou não no padrão da empresa pra daí eles tomarem cuidado em
		relação a isso... achei super interessante porque eles são... éh: candidatos ao mercado de trabalho... pensei que eles também se interessariam pelo tema... que é mercado de trabalho que eles: querem éh: se encaixar melhor... não se interessaram... éh: pensei em texto do ENEM também se interessariam e tem uma outra questão também do ENEM ... esta era sobre as redes sociais e uma outra que falava sobre a linguagem que tem que ser concisa pra se
70		mandar um e-mail para uma empresa solicitando um emprego... então eu juntei a interpretação e depois um outro texto que falava dessa concisão da linguagem... que é para eles escreverem e eles escreverem só que inverteria assim se fosse hoje minha aula começaria num laboratório... pedindo pra que eles me enviassem um e-mail... solicitando emprego para a minha firma a partir daí eu ia...éh: eu ia conquistá-lo porque vai ao laboratório estar no computador coisa que eles gostam de mexer... e eu poderia ter verificado e daí como é que eles escrevem e ter apontado “esse tipo de texto... ele não é importante para o empregador... porque ele tem muita informação o empregador quer uma linguagem sucinta... só quer que você coloque o seu nome e qual emprego você está se candidatando” aí eu poderia ver essas distorções que eles colocam no e-mail quando estão enviando... não colocam um vocativo né? um: um boa tarde o nome do gerente... não: não: fazem a finalização né? atenciosamente... não assinam o e-mail com o nome... isso eu percebi na aula que eles não sabem que tem que você fazer uma saudação... “bom dia boa tarde” no corpo do texto ser super sucinto... eles também não tinham essa noção... e depois fazer uma despedida eles só chegam abreviando muito () e eles achavam que era no currículo que eles tinham que fazer um cumprimento uma saudação lá no anexo e não no corpo deste e-mail lógico que deveria ser invertido
75		pra gente compreender a gente precisa reler o texto todas as vezes que forem necessárias... uma duas três vezes... reler o texto sempre que houver
80		
85		
90		
95	PMV:	

100		necessidade... tem dificuldade não está compreendendo a questão releia o texto... grifar as palavras mais importantes que levem a compreensão do texto... entender a pergunta... e aí agente encontra uma questão que é a questão correta... então a respeito dessa aula eu... tirei esses textos do ENEM e a gente vai interpretar agora e junto a ele vocês vão verificar que tem um espaço que é para uma criaçãozinha de um e-mail que é como se a gente estivesse enviando ()
105	P2: PM:	profe o trecho é até aqui esse material que eles estavam recebendo...
	P2: PM:	uhh então... primeiro eu expliquei como que se faz pra fazer a interpretação... que é a desse primeiro um texto bastante comprido então o aluno a gente sabe que ele tem... dificuldade de leitura ele não gosta de muita leitura
110		então... éh:: já... traz assim um complicador pra iniciar uma aula... éh em relação aquilo que eu passo no quadro que são... os objetivos da interpretação eu acho que está tudo... assim:: em comum acordo em relação à interpretação... o que: eu não gostei foi da:... metodologia que eu empreguei pra: pra passar isso pra eles... peguei muito material... então dois
115		textos do ENEM pra eles interpretarem uma produção de texto e em seguida como tinha duas aulas eles assistiriam a um vídeo... de como eles devem se vestir para: éh:: ir numa primeira entrevista ou em uma entrevista de emprego então eu achei assim muito conteúdo textos muitos/muito
120		longos que eu poderia partir da: éh: do conhecimento do aluno do que o aluno já sabe fazer esse e-mail ele traz a vivência dele... eles têm conhecimento prático do dia a dia se ele trouxesse isso pra aula valorizaria
125		minha aula valorizaria valorizaria o conhecimento dele do que ele faz... eu ganharia esse aluno pra prestar atenção naquilo que era o importante também da aula que era interpretar é que é fundamental não só para o ENEM mas ele ler um jornal pra ele entender qualquer tipo de escrita ele
130		tem que saber éh: interpretar... a aula eu acho que é assim dentro da: da lógica da interpretação está tudo bem o que não está de acordo é a metodologia empregada... pelo final de ano e pela cansaça pela quantidade de material que eu dei pra eles e também pelo de desconsiderar que o aluno
135		traz consigo muito conhecimento que a gente tem que levar em consideração isso... se ele está vendo que o conhecimento dele está sendo éh valorizado e que ele tem fundamentação que a escola está resgatando também o conhecimento dele ele também participada da aula de uma outra
140	P1: PM: P1: PM: P1:	maneira... então eu acho que isso é/foi uma falha muito grande da minha aula...e também contar sobre a:... falar da ansiedade que a gente fica de: de ter uma aula gravada que não é uma coisa natural pra gente... e que a gente quer é: assim quer pensar em tudo né? muito texto muita coisa é não é por aí (é isso) obrigada professora passei muito? não não não profe deu bem? deu acho que deu perfeito éh eu só quero agora como a gente faz pra ver de novo

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DA PROFESSORA “T”

Autoconfrontação Simples PROFESSORA “T”		
5	P1:	então assim Tati:... nós separamos (a Teresa vai estar aqui com a gente)... nós separamos os minutos que você (tinha a opção de escolher dois minutos) você colocou entre o vinte e seis e vinte e oito
		[
	PT:	ahn: isso
	P1:	então entre o vinte e seis e o vinte e oito vai o: vai ser apresentado...
	PT:	ok
10	P1:	então assim durante o tempo da apresentação do teu: () do vídeo que você... pedaço do vídeo que você escolheu... o mouse está a sua disposição: pra que?: ou você quer assisti-lo inteiro... e parar no final... ou você pode durante o processo que ele está sendo exibido você vai dando pausa e vai... descrevendo: você vai vai descrever para nós a tua aula com o maior número de detalhes possíveis... o que você está fazendo o que seus alunos estão fazendo...
15	PT:	uhn
	P1:	o máximo de detalhes que você puder incluir na sua descrição... é o melhor... está bem?
20	PT:	uhn
	P1:	o mouse está do ladinho aí
	P2:	pode começar prof... já está certinho nos minutos é só dar play
	P1:	de vinte e seis a vinte e oito ((começa o vídeo))
25	PTV:	pra mim chamar atenção da aquela coisa ou de alguém tem que me:..?
	A'SV:	() emocionar? ((A professora pausa o vídeo))
30	PT:	então aqui nós estávamos fazendo um... um aqui vou fazer um parênteses... o que eu observo nas aulas de arte e que tenho/eu sou professora mais mais não sou professora do ensino médio... primeiro segundo ano do ensino médio... éh:: dos nonos anos também porque sou professora... que eles têm muito pouco repertório... relacionado à arte... então o que eu estava fazendo nessa aula específica era fazer uma parte não uma parte mas abranger um pouquinho mais o conceito deles em relação a arte contemporânea... ta? éh: é uma arte que eu não tenho tanto conhecimento mas que mesmo assim eu me identifico muito... e: eu entendo que as possibilidades dela em relação ao que a ela pode possibilitar e proporcionar ao aluno... e eles se possibilitarem... eu apenas como mediadora... éh: é o que mais vamos dizer assim fecha... com o meu ideal de de: disciplina de arte na escola... então nós estamos fazendo uma parte nesse sentido... de:: de trazer mas fazer com que eles se manifestassem em relação ao que é esta arte contemporânea... e o que ela nos faz... então esse trecho específico foi relacionado à uma palavra que eu considero um ponto chave em relação à arte contemporânea... que é a questão de provocar... ela provoca o: observador... o público... ela mexe com o público... seja na questão do gosto pessoal de você gostar ou não gostar... seja na questão do: do mexer de pesar assim “meu deus será que isso é arte?” éh:: “meu deus como alguém pode fazer isso” tanto no belo quanto no feio né? todas essas possibilidades que a: que
35		
40		
45		

50	P2:	pode ter com a arte né?...
	PT:	[uhn [então nesse exato
55		momen/nessa aula específica a gente estava fazendo: um: um::... um como eu vou dizer: eu chamo um pouco de mapa conceitual apesar de não ser BEM assim o mapa conceitual... mas um mapa no quadro éh:: caminhos na verdade caminhos que levassem eles a: a:: eles a dizer quais palavras se encaixaram... que a gente pudesse definir a arte contemporânea... então nesse sentido então:: a gente começou (conceituar) a arte contemporânea:
60		num primeiro momento... e aí depois eu fui fazendo links conforme o eles manifestavam:... né? eu acho que foi uma aula bem bacana... me trouxe assim pelo menos/da: do ano passado comecei com essa prática de: de:... nesses aperfeiçoamentos que a gente faz no dia a dia nos estudos de: de que o aluno... eu sempre soube que o aluno (tinha esse potencial) quando ele podia eu comecei a: a ter um êxito maior a partir do ano passado... e:: esse
65		tipo de aula eu entendo que o aluno pode se colocar... mesmo que um comentário aqui ali não é fácil fazer eles falarem ((risos)) mas um comentário aqui e eles crescem... e a gente consegue fazer os apontamentos relacionados aos conteúdo que a gente... tem: tem interesse naquele momento né?
70	P2:	essa metodologia profe você está usando então desde o ano passado?
75	PT:	é eu sempre busquei ela porque desde que eu: eu (me considero uma professora novinha) eu tenho a partir de dois mil e cinco que eu sou professora... então que já conheci... apesar da minha formação ser de noventa e quatro... mas eu já conheci a arte... dentro do/da concepção do estado... e também nas leituras que eu faço e muitos cursos que eu dei: via (secretaria de cultura ... núcleo de educação também)... então todas essas leituras dessas falas dessas trocas com as pessoas da área com artista com pessoas que escrevem sobre a arte... que/então desde dois mil e dez/cinco eu busco esse caminho de eu enquanto mediadora o aluno enquanto
80		propositor eu também como propositora né? mas eles se propondo a ter o conhecimento... né? então uma caminhada... éh: eu digo que é do ano passado porque eu tive quatro anos no núcleo tive três anos na sala quatro no núcleo um para o pde ((programa de desenvolvimento educacional))... então essa/esses afastamentos me pro/me proporcionaram também essa
85	P2:	questão de:... de ampliação né? ahn [
90	PT:	de: mais leituras enfim.... e então ano passado realmente eu acho que éh: eu consegui um êxito maior com esse tipo de: aplicação... com esse tipo de aula com esse tipo de encaminhamento metodológico né?...
95	P1: PT:	(se quiser continuar) não acho que aula é isso ((risos)) a aula girou em torno disso a agente fez amostragem de: de imagem também né? fizemos a amostragem de uma imagem durante a aula... falamos sobre ela éh:: outra coisa que eu busco também acho que: que da uma abertura para eles um pouco maior é:: procurar éh: situações do cotidiano pra exemplificar... o: o: os encaminhamentos ali... até na fala inicial desse recorte falei coisas... porque

100	P1:	eu tinha:: já éh:: ali no momento surgiu a questão de... éh: de: alguém que está interessado em alguém né? porque eu queria a palavra provocar né?... então estava achando pra mim espaço ((risos)) (dão uma dispersada) mas eu acho que no decorrer assim do: da durante a aula consegue puxar assim dentro um pouquinho
	P1:	interessante... como que você... propõe essa participação do aluno... claro que
105	PT:	[() isso
110	P1:	essa participação
	PT:	[uhn
115	P1:	[como você acho que foi essa participação do aluno na tua aula?
120	PT:	eu achei que foi bem: favorável... porque por mais que eu demore essas duas aulas pra que eles cheguem naquela questão da palavra provocar... é mais difícil que eles esqueçam... do que do fácil esquecimento do habitual esquecimento né? dessa não só dessa geração como da nossa sociedade de modo geral e::: a questão de provocar mesmo toda aula eu tento provocá-los provocá-los então às vezes o conteúdo não é que ele fica a parte mas eu preciso desse: dessa: desse fala deles... de senso comum... do dia a dia deles do cotidiano pra que eles vejam e outra: detalhe também bem importante as relações que eles podem fazer no cotidiano deles com os conteúdos de arte
125	P2:	[uhn
130	PT:	[eu acho que isso é primordial se não tiver isso vou lá e faço qualquer coisa ((risos)) eu não dou aula eu faço qualquer coisa... então pra mim é bem importante pra é importante considero isso espero estar trabalhando e que eles também tenham esse comprometimento e se aprofundem mais no que a gente (está propondo)
135	P2:	e profe... retomando a: a: questão que você colocou éh: então essa aula essa provocação contribuiria e contribui tanto para o desenvolvimento do aluno... quanto também pra: pra ele desenvolver também e pra ele acho como um espaço pra trazer a prática a:: dúvidas
140	PT:	[exato as
145	P2:	[as vivências dele para a sala de aula também
	PT:	[para dentro da sala e
	P2:	aula e articulá-las com o conhecimento
145	P2:	uhn [

150	PT:	principalmente em artes ali né? com o conteúdo que eu proponho... e: éh:: é essa essa então a relação que eu faço do conhecimento em arte... com o cotidiano deles com o que eles têm no senso comum
	P2:	com a vivência
	PT:	[com a vivência deles que eles trazem essas três sessões articuladas pra: pra que eles se façam...
155	P2:	[uhn
	PT:	[se façam enquanto sujeitos... enquanto:: éh: a
160	P1:	aprendiz em relação ao (conhecimento prático) que utiliza em sua própria vivência né?... acho que foi essa a situação assim... é isso? ((risos))
	P1:	é isso ((risos))... obrigada Tati... já foi chamar você de volta...((para a autoconfrontação cruzada)) só vou organizar o ambiente

**ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO
CRUZADA DA AULA DA PROFESSORA “M”**

Autoconfrontação Cruzada PROFESSORA “M”	
5	<p>P1: está gravando pode passar PMV: (o que é preciso pra gente ter) interpretação do texto?... ((a professora escreve no quadro)) gente é importantíssimo ler:: com::... atenção... o que que é esse ler com atenção? é você entender com essa leitura o ponto de vista do autor que escreveu o texto... então pra você interpretar você precisa compreender o texto... ler com atenção para... compreender... a ideia... do autor do texto... pra gente compreender a gente precisa... reler esse texto todas as vezes que forem necessárias () pra gente compreender a gente precisa reler o texto todas as vezes que forem necessárias... uma duas três vezes... reler o texto sempre que houver necessidade... tem dificuldade não está compreendendo a questão releia o texto... grifar as palavras mais importantes que levem a compreensão do texto... entender a pergunta... e aí agente encontra uma questão que é a questão correta... ... então a respeito dessa aula eu... tirei esses textos do ENEM e a gente vai interpretar agora e junto a ele vocês vão verificar que tem um espaço que é para uma criaçãozinha de um e-mail que é como se a gente estivesse enviado</p>
10	
15	
20	<p>[((telefone toca)) PT: desculpa gente PMV: (PM: [esse é o trecho profe</p>
25	<p>P2: M... você tem éh:: então você estava dando... um roteirinho um roteiro pra PT: que eles:... como que você que isso pode se dar melhor a interpretação de texto né? PM: sim</p>
30	<p>PT: você já tentou você já fez já pensou na possibilidade de você dialogar com eles em relação a levar ao que/eles a falar sobre o que você colocou no quadro? PM: foi o que eu pensei... que eu deveria ter começado a aula ao inverso porque depois eles vão produzir um texto... relacionado a que/ao tema que foi a interpretação de texto</p>
35	<p>PT: uhn [</p>
40	<p>PM: então se tivesse partido deles... isso daí eles teriam mais: mais participação na aula e vontade de querer interpretar... o texto... então eu poderia ter partido de uma imagem do face((Facebook – Rede social –)) ou estar em um laboratório e eles pesquisando éh:: compartilhamento do que eles fazer pra ver se tem alguma coisa relacionada a:: um compartilhamento preconceituoso... uma linguagem diferente da linguagem formal que é o que o texto apontava pra poder estimulá-los pra esses roteiros que são requisitos necessários para a interpretação</p>
45	<p>PT: e se eles construíssem junto com você esse roteiro [</p>

	PM:	também
		[
50	PT:	a já na prática isso que você falou quer dizer uma prática... éh: antes dessa... mas a questão da: da daquele cinco itens que você colocou lá... levar eles a: a: eles chegarem nessas palavras construir esse roteirinho junto com você... você acho que seria interessante ou não?
	PM:	eu acho que:: é mais uma
55		[
	PT:	(é possível?)
	PM:	eu acho que mais uma modalidade pra: poder:: éh eles compreenderem a teoria
60	PT:	uhn... a partir desse princípio acho que é bem interessante eles fa/construírem junto mesmo... éh: acho: a gente acha que o aluno já sabe... a gente fala com eles como se eles já soubessem das coisas
	PM:	ou a gente quer das as coisas já mastigado pra eles
		[
	PT:	exato
65	PM:	aí não há uma construção né?... aí não é um processo... aí é de cima pra baixo
	PT:	exato... isso eu acho importante até de repente a questão são palavras interpretar ou compreender que ele sabem o significado sabem o significado do dia a dia mas... e:: e se não tiver um dicionário éh: de repente procurar () no dicionário alguém o que é interpretar aluno fala aqui fala aí depois pega o... dicionário ou você ou o aluno éh: traz o conceito ali isso amplia o vocabulário deles poderia você acha que poderia? () ((risos))
70		[
	PM:	()((risos)) sim sim na
		[
	PT:	você acha que na na na tua disciplina éh: não só na tua éh: isso seria/acrescentaria pra eles?
75	PM:	acho inclusive que eu poderia ter dado uma frase que tenha ambiguidade... pra eles... pra que eles percebessem o que que é compreender... se você tem uma frase ambígua... né? você leva a duas interpretações
	PT:	uhn
		[
80	PM:	então traria o que que é compreender né?... então a linguagem ela tem que estar de acordo pra que não saiam duas interpretações... e estar construindo esse:: essa questão da: da compreensão
	PT:	ótimo... acho que seria isso

**ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO
CRUZADA DA AULA DA PROFESSORA “T”**

Autoconfrontação Cruzada Professora “T”		
05	P1:	então assim a mesma coisa agora M..... você faz assim intervenções a respeito do vídeo é/o dela do/de vinte e seis ao vinte e oito... dos dois minutos de aula que ela escolheu
	PM:	(da para aumentar o volume? não né?)
	P1:	está tudo no máximo
	P2:	profe pode dar o play
		[
	P1:	pode dar play ou pausas ou não como preferir
10		[
	PTV:	pra me chamar atenção ()
		precisa me?
		gostar? emocionar?
	As’V:	pra emocionar ta...()
15	PTV:	() ((risos))
	A’sV:	sim chamar a atenção... mas como que pra algo chamar a atenção a arte tem
	PTV:	que ser muito?
		ousado
	A’sV:	ok... serve mas se ele for muito ousado ele?
20	PTV:	()
	A’sV:	[
		() pode ser
	PTV:	[
		() jeito único e atrativo
25	A’sV:	jeito único e atrativo quando algo é muito único e atrativo ele?... começa com p
	PTV:	() espera aí acho que agora vou conseguir ()
		olha só alguém: alguém chama alguém pra uma briga ele faz o que?
	A’sV:	() provoca
30	PTV:	essa palavra que eu estava na cabeça uma palavra chave () a arte
	A’sV:	contemporânea () a arte contemporânea para ela
	PTV:	[
	A’sV:	()
	PTV:	tá mas aí tudo bem um palavras bem chave () tá vocês concordam que essa palavra aqui é uma palavra tanto quanto chave?
35	PM:	pelo o que eu entendi você estava tentando construir um conceito sobre arte contemporânea
	PT:	isso ahn
	PM:	e eles estavam::... (eu não ouço os alunos) mas as tuas palavras algumas palavras eles foram falando e você foi anotando
40	PT:	isso ahn... e aqui nesse momento a gente estava tentando chegar na palavra provocar
	PM:	uhn
		porque a arte contemporânea ela é provocativa
45		eu achei interessante a forma que você faz toda uma: um encaminhamento no quadro a respeito disso né?

	PT:	[
	PM:	tinha uma palavra no início
		qual que era?
50	PT:	contemporânea
	PM:	contemporânea?
	PT:	contemporânea (uma didática trabalhando a arte contemporânea) e a partir disso eu fui levando eles a: fiz alguns questionamentos lá no início né? algumas exemplificações também e a partir disso procurando com que eles chegassem na palavra provocar... que nós já tínhamos em um outro momento
55		chegado eu tive:: que levar de no:vo a eles chegarem nessa palavra
	PM:	e a questão da imagem? a eles chegarem a esse processo de construção.... sem você::... dar o seu ponto de vista... trazer algumas imagens chocantes... que levem a: a: a palavra provocar porque:: se sente provocado... pela arte contemporânea... porque são coisas assim absurdas que são tratadas como::
60		éh:: em nível de arte... como/eu me lembro agora daquela patente do::
		[
	PT:	do Marchel Duchamp
		[
65	PM:	é: o que isso causa em você... ou uma uma outra como têm... uma: uma:: não me lembro o nome da artista mas ela está nua em cima de um cavalo branco passando numa cidadezinha ah::
	PT:	()
		[
70	PM:	()
	PT:	do norte
		[
	PM:	isso
	PT:	() se não me engano
75	PM:	éh isso é arte contemporânea... então o que que isso causa na gente causa beleza como era a: a:... arte do renascentista que mostra toda a beleza ou isso está me provocando o que... está nos querendo dizer o que?... a partir da imagem... o que você acha?... uma imagem provocadora
		[
80	PT:	éh eu nesse eu não fiz éh:... eu faço eu algumas situações.... éh:: mas eu não tenho usando tanta imagem quanto eu deveria eu mais falo da imagem do que tenho mos/ali eu coloquei depois mas foi provocativa éh num outro sentido não do cho/de se chocar que é a palavra que eu queria era provocar então estaria de acordo né?... então (observam essa) que eu estou falando de imagens e estou usando (poucas)
85		
	PM:	mas você também está trabalhando conceito né?
	PT:	sim
	PM:	mas o conceito também pode vir com uma imagem
	PT:	sim pode
90		[
	PM:	porque aí desperta muito mais a sensibilidade do aluno
		[
	PT:	exato
95	PM:	ainda mais que o nosso aluno ele é muito imagético... né? ele está acostumado com imagens no computador imagem no celular... imagem da

100	PT:	<p>televisão a gente vive em um mundo imagético sim... e eles não tem uma leitura disso né?... éh: eu parti assim do conceito das palavras até por duas questões... mais das palavras do que das imagens mas é interessante as duas de repente mediadas éh:: (balanceadas) porque o que que eu observo no nosso aluno Márcia a questão do pouco repertório em relação a cultura de modo geral tá?... (nem se fala né?) e a questão do pouco repertório do: do significado das palavras... né? até nesse momento também eu acabei não usando o dicionário eu uso muito o dicionário na sala de aula mesmo na palavra que eu já sei falar pra eles o que é interpretar ou compreender porque eles entendem que tem que eles têm que buscar também partindo do entendimento que eles também tem que buscar... né? estão friso muito que eles mesmo lendo imagens ou lendo textos eles têm que ter o dicionário do lado na sala de aula... então é esse despertar que eu gostaria de provocar neles também... a questão do: do: do conceito do significado das palavras a questão da leitura de imagem é verdade que eu não fiz o uso muito ... éh:: eu estou fazendo por meios distintos (então na tua observação) eu não tinha percebido que eu estava fazendo isso... isso é bem importante então agora fazer uso das palavras e da imagem também e levá-los a falar sobre</p>
115	PM:	e como você disse eles têm pouco repertório vocabular
	PT:	[exato
120	PM:	[mas eles têm
	PT:	muito: muita memória visual e isso pode despertar pra: para a linguagem exatamente
	PM:	[né? que eles não têm um: domínio cerebral sem a imagem... e
125	PT:	palavras que têm relacionas a arte contemporânea... mas se eles têm a imagem talvez
	PT:	[excele
130	PT:	nte eu estou fazendo o uso agora éh:: do livro né? que o ano passado tinham: também... éh:: a gente usou menos hoje to usando sim praticamente então as
	PT:	imagens as imagens do livro que eles também tenham essa busca no livro... éh to procurando usar menos imagens na tv apesar de que o livro não dá
	PT:	conta de tudo mas até por conta deles entenderem que: que a disciplina de arte em não: junto com o aluno ela não tem assim uma: busca e o livro
	PT:	“professor esqueci professor esqueci” agora não eu estou fazendo com que
135	PT:	eles usem quase que diariamente para que eles entendam que é necessário que é ali que começa a busca dele que ali vai estar um: um:: referencial pra
	PT:	ele fazer essa leitura mesmo que não queira mas que essas questões que eles têm na rede social... que eles falam no dia a dia que enfim envolvendo tudo
	PT:	isso
140	P2:	((pergunta direcionada a PT)) profe eu percebo que você usa a: disposição das carteiras diferente do que em filas...
	PT:	às vezes não é sempre
	P2:	ahn... não é sempre?
145	PT:	[não é sempre

150	P2: PT:	[ahn éh: nessa aula o que que te levou a colocar eles éh: em forma de e:: nessa forma? as carteiras
	PT:	[em forma de u vamos dizer
	P2: PT:	[isso é meio círculo se eu pudesse eu teria todas as minhas aulas assim em círculo
155	P2: PT:	[ahn éh:: a quantidade de alunos que não permite tanto esse: esse uso né? a quantidade de alunos principalmente nesse ano um número enorme... então até você trazer esse formato pra sala de aula e desfazer toma muito tempo... então em determinados momentos você usa aqui especificamente porque eles
160		iam éh éh era era necessário não era uma atividade individual (era em grupo) e: era: era: éh:: necessário que eles estivessem voltados mais pra lá... por que aquela questão de estarem... eu outra coisa (quando é assim também normalmente é sem a carteira) ali eles estão de de carteira ou sem? ((professora olha o vídeo)) então de carteira
165	P2: PT:	(sim) quando eles estão nessa posição que eu uso nesse formato éh: ou em círculo eu normalmente programo atividades para que eles não tenham a carteira
170	PT:	porque eu entendo que a carteira já é um escudo... eu tenho isso que a carteira já é: é: é um escudo é inibidora quer dizer “estou aqui estou protegido” então tem isso então a: não: não estando com esse móvel na frente eu sinto que eles têm mais liberdade... né? éh: também faço isso disso acho que assim eles se colocam mais eles ficam mais atentos
175	P2:	esse processo de construção do conhecimento que é feito né? de levar eles também a pensar um pouquinho em relação às vivências éh: esse formato contribui mais do que o formato tradicional (um aluno atrás do outro)
	PT:	[esse físico?
	P2: PT:	isso uhn com certeza... porque aqui mesmo que eu fale com outro não se se eu saberia te explicar assim mas enfim éh: mesmo estando lá um do lado do outro ele está direcionado... e ele estando na carteira éh:: em fileira ele vai conversar com o colega com o vizinho da frente e o vizinho de trás e não conversa com: com a aula...
180		
185	P2: PT:	uhn né? então ele:: e como eu disse isso facilita com que ele troque com os vizinhos e não troque... com os demais com todos e com o professor... pra mim assim esse: esse formato ou em círculo a troca é muito mais benéfica ele se coloca muito mais... assim fica mais livre mais à vontade
190	P2: PT:	e aí é feito isso no início da aula Tânia você mesmo arruma os: os alunos já vão arrumando as carteiras não eles arrumam até
	P2:	[eles arrumam?
195	PT:	[até porque: até porque se fora primeira aula eles

200	<p>P2: PT:</p> <p>P1: PM:</p> <p>PT: P1: PT:</p>	<p>chegando antes até seria possível então... e aqui quando a gente troca de sala aí é realmente impossível do professor fazer... daí normalmente não se coloca até porque éh:: tem a questão também depois ter que desfazer uhn</p> <p>eles são () eles fazem muito ruído quando () então tem aquela questão já o lembrete no quadro “levanta as carteiras e cadeiras não arrastem façam o menor barulho possível maior silêncio possível” então antes disso sempre tem aquela escrita no quadro de alertar também até pra entre aspas educá-los nesse sentido de que a gente tem que perceber que os locais são diferentes da nossa casa pra um ambiente público ali tem mais pessoas tem que ter muito respeito com as pessoas né? éh: tudo isso está inserido ((risos))</p> <p>(professor tem mais alguma coisa pra colocar) ((pergunta feita para a PM))</p> <p>não obrigada</p> <p>()</p> <p>[</p> <p>()</p> <p>eu que agradeço</p>
-----	--	---