

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

RENATA CORREA DA ROCHA

**O TRABALHO DO FORMADOR NA FORMAÇÃO
CONTINUADA: ASPECTOS REVELADOS NA
AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES**

Itatiba

2014

RENATA CORREA DA ROCHA

002201200620

**O TRABALHO DO FORMADOR NA FORMAÇÃO
CONTINUADA: ASPECTOS REVELADOS NA
AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Luzia Bueno

Itatiba

2014

378.9
R576t Rocha, Renata Correa da.
O trabalho do formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples / Renata Correa da Rocha. -- Itatiba, 2014.
209 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luiza Bueno.

1. Formação continuada. 2. Interacionismo sociodiscursivo.
3. Trabalho. I. Bueno, Luiza. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Renata Correa da Rocha defendeu a dissertação "O TRABALHO DO FORMADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA: ASPECTOS REVELADOS NA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 26 de fevereiro de 2014 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Regina Célia Grandó
Examinadora



Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada
Examinadora

Dedico esta dissertação...

À minha mãe, Sonia, que sempre me incentivou a estudar e me apoiou em todos os momentos, sabendo entender todos os instantes em que não pude estar presente.

Ao meu irmão Marcos, quase pai, que sempre me aconselhou, incentivou, encorajou, enfim, que sempre esteve perto quando precisei.

À toda minha família, que sempre apoiou minhas decisões e esteve sempre presente.

À minha menina Isabella que muito me ajudou com a transcrição da entrevista de autoconfrontação.

Ao meu pai, Josias, que mesmo não estando de corpo presente, tenho certeza que me acompanhou espiritualmente, me dando forças e torcendo muito por mim.

A todos os meus amigos, que torceram muito para que tudo desse certo, sabendo entender todas as ausências.

Ao meu marido, Newton Ricardo, por ser meu grande companheiro e estar presente em minha vida em todos os momentos, bons e ruins, por saber compreender meus momentos de ausência, que não foram poucos, por me apoiar incondicionalmente.

Ao nosso pequeno Pedro – que ainda nem chegou – mas já me acompanha em todos os momentos, inclusive nas longas noites sem dormir.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela realização de um sonho.

À Capes, pelo financiamento que proporcionou a realização desta pesquisa.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno, sempre exigente e compreensiva, pelas orientações claras e imprescindíveis, pelas palavras de ajuda e conforto nos momentos difíceis, pelo exemplo de pesquisadora e de ser humano que é, por me permitir estar perto e aprender tanto. Meu muito obrigada e infinita admiração!

À professora Eliane Gouvêa Lousada por todos os questionamentos suscitados e, principalmente, por tantas contribuições dadas ao longo do percurso desta pesquisa.

À professora Adair Mendes Nacarato por todas as discussões e reflexões provocadas durante as aulas do mestrado.

À professora Regina Célia Grando, que participou da minha banca, e muito contribuiu com seu olhar diferenciado em relação aos dados da pesquisa.

À amiga especial, Julizana Bacan Zani, pelos inúmeros momentos em que dividimos nossas angústias, tristezas e alegrias, pela companhia nas inúmeras aventuras que nos inserimos ao longo desses dois anos. Você é uma ótima companheira!

À minha parceira de trabalho, que se tornou uma grande amiga e parceira de vida, Eliana Maria Fattori Calza, pelas contribuições com os dados da pesquisa e por todo o apoio e amizade ofertados ao longo desses anos.

À amiga e companheira de trabalho Rafaela Scaransi pela oportunidade que me proporcionou ao me convidar para ser formadora de professores na Secretaria da Educação de Itatiba e pelo apoio em todos os momentos da minha vida.

À todas as amigas e parceiras de trabalho Angela Maria Magalhães Liguori, Brigida Bredariol Rodrigues Jorge, Nivia Maria Scanferla Moura Rossi, Viviane Benjamim Penillo da Rocha, Juliana Marassatto Soares e Valquiria Minutti Roson dos Santos, pelo apoio e pela torcida.

À Secretária da Educação e querida amiga, Prof.^a Dr.^a Maria de Fatima Silveira Polesi Lukjanenko, pelo incentivo e apoio ao longo desses dois anos.

À todos os integrantes do grupo ALTER-AGE, pelas discussões, comentários/sugestões, enfim pelas inúmeras contribuições de cada um.

Enfim, meu muito obrigada a todos, que de algum modo, com uma palavra de apoio, com um gesto de amizade, com um incentivo contribuíram, participaram e ajudaram na elaboração deste trabalho.

*“Ter consciência de suas experiências vividas
nada é além de tê-las à sua disposição
como objeto para outras
experiências vividas”.*

Vigotski, 2003

ROCHA, Renata C. **O trabalho do formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. Itatiba, SP; Universidade São Francisco. 2013, 210 p.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os aspectos do trabalho do formador de professores revelados por este em uma entrevista de autoconfrontação. Está inserida dentro de um projeto maior, chamado *Projeto Analyser l'activité de professeurs de français au Brésil en préalable à l'élaboration d'une stratégie et d'une ingénierie de formation professionnelle continue*, que tem por objetivo elaborar uma estratégia de formação profissional de professores de francês e de português a partir do quadro teórico e metodológico proposto pelo grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des professionnels de l'Éducation*), colaborador do projeto, juntamente com as contribuições advindas dos trabalhos do grupo ALTER. Decidimos tratar do trabalho do formador na formação continuada, pois, apesar dessa prática ter obtido grande importância no atual cenário da Educação Brasileira e terem se propagado de forma significativa, passando a fazer parte da atividade de trabalho do professor, poucos são os estudos que problematizam o papel desempenhado pelos formadores, responsáveis em formar esses professores nos cursos de formação continuada. A partir do uso de um instrumento de intervenção formativa, a autoconfrontação (CLOT, 2010), a formadora de professores participante desta pesquisa foi convidada a observar as imagens de um de seus encontros de formação e, a partir dessa observação, falar sobre suas ações. Nosso corpus de pesquisa consiste no texto de autoconfrontação realizada com a formadora de professores e foi analisado segundo os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, (1999, 2004; BULEA, 2010). Também utilizaremos como base teórica as pesquisas de psicólogos e linguistas da Clínica da Atividade (Clot, 2010) e da Ergonomia da Atividade (Faita, 1999) - sobre as questões do trabalho. Essas duas linhas teóricas utilizadas possuem base vigotskiana (VIGOTSKI, 1997) e poderão nos fornecer subsídios para compreender, através da análise da linguagem, os aspectos que compõem o trabalho do formador de professores. Os resultados de nossas análises indicam que a organização de cursos de formação continuada destinados aos professores deve levar em conta muitos aspectos do trabalho do formador de professores como: a relação do formador com os professores cursistas, o tempo para estudo desse formador e, conseqüentemente, dos próprios professores, a garantia de um assessor e tempo para as discussões com esse assessor, tempo para a realização da transposição didática de um conteúdo, que deve ser realizada com muito cuidado e segurança. Tais aspectos podem facilitar ou dificultar e até mesmo prejudicar os resultados de um curso de formação. Diante de nossos resultados, esperamos poder contribuir com a melhoria dos cursos de formação continuada dos professores.

Palavras Chaves: Formação Continuada; Interacionismo Sociodiscursivo; Trabalho.

ROCHA, Renata C. **The teacher trainer work in the continuing education: aspects revealed in the simple self-confrontation.** Dissertation (Master's in Education). Post-graduate studies in education, research line: Language, Discourse and Educational Practices. Itatiba, SP; San Francisco University. 2013, 210 p.

ABSTRACT

This research aims to understand teacher trainer work aspects revealed by this work in a self-confrontation interview. It is inserted into a bigger project called Projeto Analisar l'activitè de professeurs de français au Brésil en préalable à l'élaboration d'une stratégie et d'une ingénierie de formation professionnelle continue, that has as the main goal to elaborate a professional French and Portuguese teacher training from the theoretical and methodological model proposed by the group ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des professionnels de l'Éducation*), a project collaborator, along with the contributions from the ALTER group works. We've decided to discuss about the teacher trainer job in continuing education, because although these courses have obtained a great importance into the current Brazilian Education scenario and significantly spread, becoming part of the teacher`s work tool, few are the studies that debate the teacher trainer role responsible to educate these teachers in the continuing education course. Using a training intervention instrument, the self-confrontation (CLOT, 2010), the female teacher trainer attending this research was invited to observe the images from one of her training meetings and talk about her actions. Our research corpus is the self-confrontation text created along with the female teacher trainer and it is going to be analysed according to the theoretical-methodological assumptions of socio-discursive interactionism (BRONCKART, (1999, 2004; BULEA, 2010). Also, as theoretical basis, we are going to use the work issues researches conducted by psychologists and linguists from Clínica da Atividade (Clot, 2010) and from Ergonomia da Atividade (Faita, 1999). Both these theoretical sources have Vigotskian basis (VIGOTSKI, 1997) and can aid to understand the aspects that compose the teacher trainer work through language analysis. Our analysis results indicate that the continuing education course organization destined to the teachers must take into account many teacher trainer work aspects as: the relationship between the teacher trainer and the teachers, the teacher trainer time to study and consequently the time for the teachers to study as well, the guarantee of an advisor and time for discussions with this advisor, time to perform the didactic content transposition, which must be done very carefully and safely. These aspects can facilitate or difficultate and even damage the education course results. Facing our results, we hope to contribute improving the teacher's continuing education.

Key Words: continuing education; socio-discursive interactionism; work

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema de uma atividade de trabalho simples.....	40
Figura 2	Esquematização do trabalho de ensinar.....	41
Figura 3	Esquema do trabalho do formador de professores em curso.....	42
Figura 4	Esquema do trabalho do formador de professores.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tipos de discurso.....	63
Quadro 2	Tipos de sequências.....	65
Quadro 3	Categorias de análise do contexto de produção.....	84
Quadro 4	Categorias de análise em função das questões de pesquisa.....	86
Quadro 5	Levantamento quantitativo de palavras/turnos trocados entre os interlocutores da autoconfrontação.....	93
Quadro 6	Inserção de temas.....	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – O TRABALHO.....	21
1.1 O TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	21
1.2. O TRABALHO E A LINGUAGEM.....	25
1.3. BREVE HISTÓRICO DO TRABALHO E DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE.....	28
1.4 A CLÍNICA DA ATIVIDADE E A ERGONOMIA DA ATIVIDADE.....	32
1.5 O ENSINO COMO TRABALHO: PROFESSOR E FORMADOR DE PROFESSORES	37
CAPÍTULO 2 - O QUADRO TEÓRICO GERAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	45
2.1. O INTERACIONISMO SOCIAL	45
2.2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	46
2.3. O PAPEL DO AGIR.....	50
2.3.1. <i>O agir e a linguagem</i>	52
2.3.2. <i>O agir e os textos</i>	54
2.4. O MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS NA PERSPECTIVA DO ISD.....	56
2.4.1. <i>O contexto de produção</i>	56
2.4.2 <i>A arquitetura interna</i>	61
2.4.3 <i>As figuras de ação</i>	68
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	72
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	72
3.1.1 <i>O grupo de formação continuada dos professores</i>	72
3.1.2 <i>A pesquisadora</i>	74
3.1.3 <i>A formadora de professores</i>	75
3.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	76
3.3 A PRODUÇÃO DE DADOS	77
3.3.1 <i>instrumentos de produção de dados</i>	77
3.3.1.1 A entrevista de autoconfrontação simples	77
3.3.1.2 A filmagem dos encontros de formação	81
3.3.1.3 A realização da filmagem da autoconfrontação simples.....	81
3.4 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DE DADOS - A VÍDEO-GRAVAÇÃO DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO ESCOLHIDA PARA REALIZAÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES.....	82
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	83
3.6 CONFIABILIDADE DOS DADOS	86
3.6.1 <i>Em relação ao contexto de pesquisa</i>	86
□ <i>Apresentação de comunicação no VII Siget - Os gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana;</i>	88
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS DAS ANÁLISES.....	90
4.1. ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO ANALISADO	90
4.2. A ARQUITETURA INTERNA DO TEXTO DA AUTOCONFRONTAÇÃO	92
4.2.1. <i>A infraestrutura geral do texto – os temas tratados pela formadora de professores e pela pesquisadora</i>	93
4.2.1.1. Temas inseridos pela formadora de professores	96
4.2.1.1.1. Primeiro tema – Os outros: Os professores cursistas.....	96
4.2.1.1.2. Segundo tema – Objeto: O tema do encontro: Aspectos Linguísticos	103
4.2.1.1.3. Terceiro tema – Objeto: A retomada dos conteúdos.....	111
4.2.1.1.4. Quarto tema – O sujeito: A segurança da formadora de professores	123

4.2.1.2. Tema inserido pela pesquisadora	131
4.2.1.2.1. Artefatos simbólicos ou materiais: A transposição didática	131
4.2.1.2.1.1 Equívoco cometido - preposição	131
4.2.1.2.1.2 Falta de tempo para estudo	138
4.2.1.2.1.3. Dificuldade na transposição do conteúdo	149
4.2.1.2.1.4. Consequências do equívoco	161
5.1 - RESPONDENDO NOSSAS QUESTÕES DE PESQUISA	173
5.2 DISCUSSÕES SUSCITADAS POR NOSSA PESQUISA	177
5.3 PALAVRAS FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
ANEXOS.....	190

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os aspectos do trabalho do formador de professores revelados por este em uma entrevista de autoconfrontação. E está inserida dentro de um projeto maior, chamado Projeto *Analyser l'activité de professeurs de français au Brésil en préalable à l'élaboration d'une stratégie et d'une ingénierie de formation professionnelle continue*, que tem por objetivo elaborar uma estratégia de formação profissional de professores de francês e de português a partir do quadro teórico e metodológico proposto pelo grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des professionnels de l'Éducation*), colaborador do projeto, juntamente com as contribuições advindas dos trabalhos do grupo ALTER (Análise do Trabalho Educacional e suas Relações).

Centramo-nos no profissional formador, uma vez que é cada vez maior o investimento – nos níveis federal, estadual e municipal – em cursos de capacitação de professores nos quais o formador assume um papel de destaque ao ser posto como o responsável para levar e tentar implementar junto aos docentes outras posturas de trabalho.

A ênfase na formação continuada se deve aos problemas encontrados na educação atual que, desde o início das políticas de democratização do ensino, vem colhendo resultados bastante negativos. Essa democratização que teve início, a partir dos anos 1970, trouxe para a escola um grande número de crianças com culturas e escolhas linguísticas diferentes das então oferecidas. Isso se deve às suas condições de vida e a pouca oportunidade de vivência com a linguagem escrita e com o contato com pessoas que valorizam o aprendizado da escrita e da leitura. No Brasil, cerca de 9,6% das pessoas são analfabetas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010); 21% são analfabetas funcionais (IBGE, 2008) – levando-se em conta o critério adotado pela UNESCO, de pessoas com menos de quatro anos de escolaridade, sendo que é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida; e 50% de alunos com aproximadamente 15 anos de idade, segundo o PISA 2009 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [Inep], 2009), encontram-se abaixo do nível 2 de alfabetização estabelecido pela UNESCO (o que lhes permitiria apenas realizar tarefas muito básicas

de leitura). Além disso, de acordo com pesquisas mais aprofundadas como o INAF 2009 – 3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Instituto Paulo Montenegro, 2009), apenas 27% dos brasileiros entre 15 e 64 anos demonstram habilidades plenas de leitura e escrita.

Como podemos perceber, grande parte dos alunos que passam pela escola não conseguem se tornar cidadãos capazes de agir e tomar decisões em que seja necessário o uso da linguagem, pois sabemos o quanto o conhecimento sobre ela permite ao indivíduo agir e participar das decisões em sociedade.

Percebemos, ainda, que, com o surgimento das novas tecnologias, o avanço dos meios de comunicação e de outros setores do meio social, as necessidades em relação à leitura e a escrita têm se intensificado nas últimas décadas. Devido a essa intensificação, as demandas em relação ao conhecimento da leitura e da escrita também têm se modificado e, hoje, ser um cidadão alfabetizado – ou seja, que possua o conhecimento do código alfabético - já não é suficiente para agir em sociedade.

É preciso que esse sujeito seja letrado, isto é, que saiba utilizar a leitura e a escrita como ferramentas para agir em sociedade (KLEIMAN 2009, p. 3), isto é, se faz necessário saber utilizar a linguagem em diferentes situações de comunicação, pois em nossa vida diária, estamos a todo o momento interagindo com outras pessoas. Essa interação acontece por meio de textos, que possuem certas características: um formato, um estilo e um tema, seja em uma conversa de bar ou em uma tese de doutorado. Esses textos modificam-se de acordo com nossos interlocutores: quando escrevemos um bilhete à nossa mãe, utilizamos uma linguagem que será bem diferente ao escrevermos um bilhete a nosso chefe; uma conversa num churrasco com amigos será bem diferente de um seminário apresentado na universidade. Portanto, podemos perceber que cada enunciador, diante de uma situação de produção, escolhe uma forma para dizer ou escrever o que precisa e o sucesso dessa situação depende da adequação dessa escolha.

Diante disso, podemos afirmar que em todo o momento de nossas vidas produzimos textos, para que possamos interagir com outras pessoas e que esses textos pertencem a diferentes gêneros textuais, que possuem formas já existentes em nossa sociedade.

O ensino e a aprendizagem desses diferentes gêneros textuais estão relacionados aos contextos sociais ou esferas a que pertencem, assim sendo, alguns gêneros, aprendemos desde que nascemos, mas existem outros que cabe à escola ensinar. Todavia, parece que a escola ainda não encontrou meios eficazes de formar indivíduos

letrados, que saibam utilizar adequadamente os diferentes gêneros textuais, como apontam os resultados das diversas avaliações externas (SARESP, Prova Brasil, PISA). Essa dificuldade reside no fato de que a transposição didática, ou seja, adequação de uma dada teoria para a prática em sala de aula não é tão simples quanto parece, conforme consta nos trabalhos de Scaransi (2013) e Betereli (2013).

A partir dessa afirmação, vemos surgir, na sociedade em geral, muitos questionamentos em relação as nossas escolas e, conseqüentemente, ao trabalho do professor, como por exemplo: *será que nosso modelo de ensino está conseguindo atender às necessidades desse novo público que chega à escola? Será necessária uma mudança no perfil de nossos profissionais do ensino? Até que ponto temos profissionais que refletem criticamente sobre seu papel e suas escolhas didáticas?* Esse tipo de questionamento passa a guiar o olhar dos pais, dos alunos e até mesmo dos profissionais que trabalham com a educação, colocando em dúvida o trabalho desse profissional e “jogando” sob sua responsabilidade todo o fracasso constatado em relação à não aprendizagem de nossos alunos.

Em minha experiência de sete anos com a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e atuando há quatro anos como formadora de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Itatiba, tenho passado por algumas situações, nas quais tenho repensado algumas dessas ideias.

Desde 2010, com a chegada de um novo material, na Rede Municipal de Itatiba, percebemos a necessidade de propormos cursos de formação continuada de professores, que dessem subsídios a esses docentes no uso do material em sala de aula. Isso porque esse material exigia um trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, abordagem de ensino que ainda não havia sido estudada com os professores. Logo, iniciamos as formações com o intuito de estudar com os professores a teoria dos gêneros textuais e os procedimentos para torná-lo objeto de ensino em sala de aula. Para isso, organizamos um grupo de estudos de modo que nós, formadoras, também estudássemos essa perspectiva de ensino, no qual tínhamos a assessoria da Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno.

O grupo era composto por três formadoras de professores e por nossa assessora a Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno. Os encontros aconteciam na Universidade São Francisco, a cada 15 dias e tinham a duração de 3 a 4 horas. O objetivo do grupo era que tivéssemos um espaço para o estudo da teoria dos gêneros textuais, mas, além disso, que pudéssemos discutir como levar essas discussões aos professores da rede municipal de Itatiba, quais estratégias utilizar para que a discussão realmente atingisse o professor e,

consequentemente, fosse levada para a sala de aula por esse profissional. Com o passar do tempo, discutíamos e refletíamos, também, sobre as dificuldades e desafios que encontrávamos nas relações com o professor e como poderíamos lidar com algumas situações que aconteciam durante os encontros de formação. Enfim, os encontros do grupo serviam para que pudéssemos estudar a teoria, mas também para que discutíssemos questões relacionadas ao trabalho empírico do professor e, consequentemente, a nossa própria atividade de trabalho.

Com o tempo, percebemos que as atividades em sala de aula não estavam de acordo com os assuntos discutidos nos encontros de formação e, a princípio, começamos a fazer questionamentos que nos levassem a compreender o porquê dessa divergência. Essa reflexão leva a questões como: *os professores não **entendem** o que falamos sobre os gêneros textuais nas formações? Os professores são **resistentes** e não querem colocar em prática as discussões realizadas nas formações? Os professores não querem **mudar** sua prática?*

Para que pudéssemos entender o quê estaria acontecendo em relação ao trabalho do professor, iniciamos um estudo sobre a concepção de trabalho em geral e, depois, mais especificamente, sobre o trabalho do professor. Para isso, utilizamos os estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, este estudo nos fez perceber o quanto o trabalho desse profissional pode ser complexo e passamos a observar os muitos aspectos que fazem parte dessa atividade profissional como: a relação desse profissional com os alunos, com os pais dos alunos, com os profissionais que trabalham na escola, com os materiais didáticos, com as teorias que a todo o momento se transformam, com as prescrições que devem seguir para cumprir seu trabalho, etc.

Em relação às prescrições - ou seja, as orientações sobre como o trabalho deve ser desenvolvido, sejam elas apresentadas em documentos oficiais, livros, propostas, dentre outros -, percebemos o quanto este aspecto estava relacionado ao nosso trabalho, enquanto formadoras de professores, afinal, muitas das prescrições recebidas pelos professores eram passadas por nós da Secretaria Municipal de Educação. Essa constatação nos levou a perceber que não bastava, ou melhor, não podíamos olhar, analisar e refletir somente sobre o trabalho do professor, mas que era fundamental que olhássemos para a nossa própria prática: a prática do formador de professores. A partir de então, passamos a levantar alguns questionamentos em relação aos desafios que se apresentavam à nossa atividade de trabalho como: será que as estratégias que utilizamos em nossa formação de professores realmente garantem que as discussões e reflexões

desses encontros sejam incorporadas à prática dos professores em sala de aula? Será que as prescrições estão claras e são possíveis de serem executadas pelo docente em sala de aula?

Desse modo, constituía-se nosso grupo de estudos e também de trabalho, pois um está vinculado ao outro. A demanda desta pesquisa decorre do fato de que o grupo sentiu a necessidade de aprofundar-se nos estudos em relação ao trabalho do professor e, mais ainda, em relação ao nosso próprio trabalho, procurando compreender melhor o trabalho desse profissional, quais conteúdos são priorizados, quais estratégias são utilizadas. Além disso, a necessidade dessa compreensão também levava a outra reflexão no que tange à nossa prática enquanto formadores: será que esses conteúdos e estratégias estão realmente proporcionando ao professor momentos de aprendizagem e reflexão?

Para tanto, encontramos nas metodologias utilizadas na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade um rico aporte teórico que poderia nos ajudar, principalmente, a autoconfrontação¹, pois vimos nesse procedimento uma ótima oportunidade de refletirmos sobre nossa própria prática e, ao mesmo tempo, uma importante estratégia de formação no trabalho com os professores, já que poderia ser utilizada tanto entre nós, formadoras, como na formação com os professores.

Iniciamos, então, um estudo desses métodos, mais especificamente das autoconfrontações simples e cruzada. Ao estudá-las mais densamente, vimos que, apesar da nomenclatura, nenhuma delas era simples de se realizar, pelo contrário, eram procedimentos bastante complexos, pois, ao necessitarem da filmagem das aulas do professor ou formador de professores, poderiam provocar constrangimentos nas pessoas implicadas na situação. Diante dessa complexidade, resolvemos realizá-las inicialmente em nosso grupo de formação, para que pudéssemos vivenciar a experiência e analisar quais sentimentos poderiam ser despertados por esses métodos. Realizamos a filmagem de nossos encontros de formação para a realização de autoconfrontações simples e, posteriormente, cruzadas, para que pudéssemos refletir sobre nossa própria prática e também para sentirmos como seria a realização dessa metodologia com o professor.

A filmagem foi realizada no encontro de formação da formadora Elisa² e no meu encontro de formação. Portanto, tanto a formadora Elisa, escolhida para ser a

¹ Será explicado mais adiante no capítulo III.

² Formadora da Secretaria Municipal de Educação para docentes de 1º ao 5º ano.

formadora pesquisada, por ser a mais experiente do grupo, quanto eu, pesquisadora e também formadora de professores, já havíamos passado pela experiência de ter nossa formação filmada e já havíamos realizado uma autoconfrontação simples e cruzada entre nós, parceiras de trabalho. Experiência que, na ocasião, foi bastante significativa para nossa prática, causando certa estranheza ao se reconhecer no vídeo quanto à postura, entonação de voz e comportamento em relação às perguntas das cursistas, bem como outras dificuldades observadas em nosso trabalho.

Ao entrar no Programa de Pós Graduação da Universidade São Francisco, surgiu então, a oportunidade de realizarmos a presente pesquisa, a partir da demanda do grupo, a qual era a análise e reflexão sobre nosso próprio trabalho. Para tanto, a formadora Elisa foi escolhida para que pudéssemos acompanhar o trabalho do formador de professores mais de perto e observar os aspectos que estariam envolvidos nessa atividade que poderiam facilitar ou dificultar nossa atividade de trabalho. Também pretendíamos verificar quais desses aspectos já eram observados, quais passavam despercebidos em nossa prática diária e quais necessitariam ser melhorados ou até transformados.

Assim, para o segundo semestre de 2012, planejamos no grupo de estudos um novo formato para os encontros de formação continuada dos professores, o qual possuía dois objetivos. Por um lado, ele proporcionou que os cursistas estudassem a teoria dos gêneros textuais com o objetivo de torná-los objetos ensináveis por meio da elaboração de modelos didáticos e da organização de sequências didáticas, ou seja, os encontros teriam como produto final a construção de sequências didáticas que seriam publicadas e utilizadas como material didático no próximo ano. Por outro, possibilitou-nos a observação do trabalho do formador de professores por meio do acompanhamento, por parte do pesquisador e da vídeo - gravação, dos encontros para a realização de autoconfrontação desse profissional com sua atuação em atividade de trabalho.

O curso de sequências didáticas aconteceu de agosto a setembro de 2012 e com as sequências didáticas prontas iniciamos o trabalho de revisão das mesmas. Nessas análises, pudemos identificar vários equívocos na grande maioria das sequências, sobretudo nas atividades destinadas ao ensino dos aspectos linguísticos, o que chamou nossa atenção e propiciou o levantamento de novos questionamentos. *Será que os professores não entenderam esse nível de análise do gênero textual? Quais as causas para esse desentendimento, por parte de quase todos os grupos que produziram as sequências didáticas? Como foi o desenvolvimento do encontro de formação*

continuada em que os aspectos linguísticos do gênero foram estudados e discutidos? Quais elementos dos aspectos linguísticos foram tematizados e/ou discutidos no encontro de formação continuada com os professores, destinados a trabalhar com esses aspectos?

A partir desses questionamentos, percebemos que o encontro destinado ao trabalho com os aspectos linguísticos deveria ser o escolhido para a realização da autoconfrontação com a formadora de professores. Dessa forma, acreditamos que seria possível perceber possíveis equívocos na maneira de conduzir o encontro, ou mesmo na estratégia utilizada para estudar e discutir os aspectos linguísticos do gênero textual. Havia ainda uma hipótese levantada inicialmente que era a de que um aspecto que seria visto como muito importante e relevante no trabalho do formador pelo próprio formador de professores seria a questão da transposição didática, ou seja, do trabalho com as teorias, mais especificamente sobre como as teorias da academia chegam às salas de aula, que simplificações elas devem, podem ou não sofrer.

Sendo assim, a presente pesquisa, “O trabalho do formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples” visa, por meio dos estudos sobre o trabalho desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade (FAITA, 1999) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), assim como os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004; BULEA, 2010), compreender o trabalho do formador de professores e, mais especificamente, identificar os aspectos constituintes dessa atividade que são vistos como mais relevantes pelo formador. Também se pretendeu apreender as avaliações que o mesmo faz desses aspectos, pois acreditamos que essas três bases teóricas trazem contribuições no que diz respeito à compreensão da atividade, nos permitindo elencar os aspectos do trabalho do formador de professores revelados por este em uma entrevista de autoconfrontação. Esse procedimento permitiria ao formador de professores avaliar sua própria atividade e, ao mesmo tempo, nos mostrar quais aspectos se tornam relevantes para ele e quais as relações que esses mesmos aspectos tem com sua atividade de trabalho, em que medida contribuem ou não para sua prática. Portanto, nosso corpus de pesquisa consiste na análise do texto da autoconfrontação simples realizada com a formadora de professores e que foi analisado segundo os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, (1999, 2004; BULEA, 2010).

Esperamos, dessa forma, poder contribuir para uma reflexão sobre a prática desse profissional, tema ainda pouco discutido e estudado, já que as pesquisas até então

realizadas, normalmente recaem sobre o trabalho e a prática do professor, ou ainda, sobre a importância desse tipo de formação para a prática docente, mas raramente sobre a prática do formador de professores ou sobre a responsabilidade que o mesmo exerce em um curso de formação continuada, colaborando, dessa forma, com a melhoria desses cursos.

Assim, a pesquisa constitui-se pelos seguintes capítulos: a Fundamentação Teórica, que apresentará os pressupostos teóricos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa e seus principais conceitos; a Metodologia, onde serão expostos o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção de dados e os procedimentos de análise destes; ; a Análise, seção, que exporemos os resultados da análise do texto de autoconfrontação e, por último, a seção de Resultados e Considerações Finais, seção na qual refletiremos sobre os resultado e possíveis contribuições dessa pesquisa.

CAPÍTULO 1 – O TRABALHO

O objetivo deste capítulo é discutir a visão de trabalho, justamente pelo fato de que o trabalho desempenha um papel de extrema importância na vida e no desenvolvimento do ser humano. Nele, iremos discutir aspectos importantes acerca dessa temática: I) O papel do trabalho no desenvolvimento humano, retomando alguns fatores históricos em relação a esse aspecto; II) Os aportes teóricos recentes vindos dos estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade; III) As concepções de trabalho e trabalho docente.

1.1 O trabalho e o desenvolvimento humano

A atividade consciente do homem diferencia-se do comportamento variável dos animais por suas propriedades fundamentais. Essa ideia já foi defendida por Vigotski (1991) em sua obra “A formação social da mente”, em que o mesmo discorre sobre as funções psicológicas superiores, elemento essencial para diferenciar o comportamento humano do comportamento dos animais.

Segundo Luria (1985), essas diferenças sintetizam-se em três traços fundamentais. O primeiro diz respeito ao fato de que suas atividades não estão obrigatoriamente ligadas a motivos biológicos, pois “a atividade do homem é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de ‘superiores’ ou ‘intelectuais’” (LURIA 1985, p.71). Um exemplo são as necessidades cognitivas, que estimulam o homem na aprendizagem de novos conhecimentos; a necessidade de comunicação etc. No meio animal, não observamos esse tipo de comportamento, já que segundo Pino (1991, p. 33) “diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criaram *instrumentos e sistemas de signos* cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas” (Grifo do autor).

O segundo está relacionado ao fato de que suas atividades não são forçosamente determinadas por impressões evidentes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata, ou seja, para Luria

o homem pode refletir as condições do meio de modo imediatamente mais profundo do que o animal. Ele pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores porém leis mais profundas (LURIA 1985, p. 72).

Sendo assim, ao sair em uma manhã de outono de sua casa para trabalhar, o homem leva junto sua blusa, pois sabe que, ao entardecer, o tempo poderá esfriar. O homem é capaz dessa ação, pois utiliza seus conhecimentos sobre as leis da natureza, um conhecimento mais profundo e não apenas a impressão imediata da situação exterior.

O terceiro traço refere-se ao fato de que a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social, que pode ser transmitida no processo de aprendizagem. Vigotski (2000, p. 23) já discutia esse conteúdo em seu manuscrito de 1929, quando diz que “toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história)”. Ainda para o autor “através dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). A criança, desde que nasce, aprende por meio da fala e depois da linguagem, com outros indivíduos do seu grupo social, a se comportar. Para Pino (1991, p. 34) “o desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social”.(PINO, 1991, p. 34). Através da aprendizagem dos conhecimentos que se formaram ao longo de toda a história, a criança aprende a comer de garfo e faca, beber água no copo, etc. Segundo Luria (1985),

a grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispões o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. (LURIA 1985, p. 73).

Há tempos a Filosofia e a Psicologia têm tentado explicar os traços da atividade consciente do homem. Duas vias diferentes tentaram solucionar essa questão. A primeira delas partia das posições do dualismo e acreditava que a consciência do homem devia ser considerada como manifestação de um princípio espiritual especial de que carece o animal. A segunda é a corrente do positivismo evolucionista, para essa teoria “a atividade consciente do homem é resultado direto da evolução do mundo

animal, já se podendo observar nos animais todos os fundamentos da consciência humana” (LURIA 1985, p. 74). No entanto, para a psicologia científica, que partia dos princípios marxistas, “toda atividade psíquica dos animais, que cria a base para a orientação no meio ambiente, forma-se nas condições das formas de vida que caracterizam uma espécie de animais” (LURIA 1985, p. 74).

É importante, também, saber o que caracteriza as formas de vida que diferenciam a atividade consciente do homem do comportamento dos animais e nas quais devemos procurar as condições que formam essa atividade consciente. As características da forma superior de vida, pertencentes somente ao homem, devem ser procuradas nas construções sócio-históricas de atividade que estão relacionadas ao trabalho social, ao emprego de instrumentos de trabalho e ao surgimento da linguagem. Por isso, para Luria “*as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano mas nas condições sociais de vida historicamente formadas*” (Grifo do autor LURIA 1985, p. 75).

A ciência histórica destaca o trabalho social, o emprego de instrumentos de trabalho e o surgimento da linguagem como sendo os dois fatores que servem de fonte de transição entre a história natural dos animais a história social do homem.

O homem tanto utiliza os instrumentos de trabalho quanto os constrói (LURIA, 1995, p. 75). Os primeiros instrumentos surgem na época mais antiga da história da humanidade, sendo as lascas de pedra tosca os instrumentos de trabalho mais primitivos, e a lâmina e a flecha instrumentos mais elaborados, pois eram preparados especialmente pelo homem. Nesses instrumentos podia se ver o gume, que era utilizado para esfolar o animal ou cortar pedaços de árvores e também a “lombada”, uma parte arredondada que servia para acomodar a mão. Para Pino (1991), “o instrumento confere à atividade humana sua especificidade criadora, ao mesmo tempo em que revela o nível de desenvolvimento cultural do homem” (PINO, 1991, p. 35).

Na preparação desses instrumentos já era possível observar uma divisão do trabalho, pois se acredita que eles eram preparados pelas mulheres que ficavam em casa, enquanto os homens caçavam e, portanto, elas possuíam tempo para preparar esses instrumentos. Todo o trabalho desenvolvido na preparação desses instrumentos não se liga diretamente a motivos biológicos, somente com o uso posterior do instrumento para matar o animal, é que a atividade adquire sentido. Ela exige desse indivíduo um conhecimento sobre a operação a ser executada e sobre o futuro emprego do

instrumento. Dessa forma, dá-se o primeiro “surgimento da consciência, ou seja, a primeira forma de atividade consciente do homem” (LURIA 1985, p. 76), à medida que a atividade, diferentemente do que acontece no meio animal, deixa de estar voltada necessariamente para a satisfação de uma necessidade.

Sendo assim, a maior transformação da estrutura geral do comportamento que surge nesse processo de transição da história natural do animal à história social, nas palavras do autor, “*dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma ‘ação’ que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados*” (grifo do autor LURIA 1985, p. 76). Podemos observar que quanto mais complexas se tornam a sociedade e as formas de produção, as ações que não são movidas diretamente por motivos biológicos começam a tomar cada vez mais espaço na atividade consciente do homem. Segundo Pino (1991, p. 34), “a passagem das atividades de coleta e de predação para as da caça teria representado para os ancestrais do homem, segundo os especialistas, o abandono definitivo do estado de natureza e a entrada no estado de cultura”.

A preparação dos instrumentos de trabalho também tem grande responsabilidade na mudança que acabamos de mencionar, pois essa preparação requer uma série de procedimentos e modos, ou seja, exige, segundo Luria, “a separação de várias operações auxiliares” (LURIA 1985, p. 77); essa separação compõe, segundo o autor, “a sucessiva complicação da estrutura da atividade” (LURIA 1985, p. 77).

Desta forma, o homem é capaz de realizar ações especiais que se separam das atividades biológicas, pois não são realizadas por motivos biológicos, mas por um objetivo consciente, que passa a ter sentido somente na comparação com os resultados dessa atividade. Isso ocorre, por exemplo, nas atividades de caça, nas quais um grupo tem a função de afugentar a presa, enquanto o outro arma uma emboscada para ela. Nesse caso, pode parecer que a atitude do primeiro grupo opõe-se à atividade de caça, no entanto, essa atitude ganha significado com o resultado da caça da vítima. Para Pino (1991, p. 34) “a atividade da caça teria ensinado o homem a sentir, registrar, interpretar e classificar os fatos da natureza através das pistas, marcas e indícios. A capacidade de *decifrar* esses sinais revela por si só a existência no homem de novas formas de inteligência prática” (PINO, 1991, p. 34, Grifo do autor).

Assim, segundo Luria (1985), torna-se claro que “a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no

organismo, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (LURIA 1985, p. 77).

Como podemos observar ao longo dessa seção, o trabalho tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, nas palavras de Pino (1991, p. 35), retomando os pressupostos defendidos por Marx, pelo trabalho humano, ao mesmo tempo em que os homens transformam a natureza para satisfazer as suas necessidades materiais e psicológicas, transformam-se eles mesmos, desenvolvendo funções especificamente humanas”.

Nesse caso, a linguagem é uma atividade especificamente humana e, assim sendo, veremos na próxima seção a relação existente entre o trabalho e a linguagem.

1.2. O trabalho e a linguagem

O surgimento da linguagem é outra condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem. Segundo Luria (1985), “costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.” (LURIA 1985, p. 78). Essa linguagem não existe entre os animais; estes possuem formas muito variadas de se comunicar com outros membros de sua espécie, podendo exercer influência sobre o comportamento destes. No entanto, a “linguagem dos animais nunca designa coisas, não distingue ações nem qualidades, portanto não é linguagem na verdadeira acepção da palavra” (LURIA 1985, p. 78).

Muitas teorias tentaram explicar o surgimento da linguagem humana criando para isso, inúmeras hipóteses e explicações. Algumas acreditavam em uma “origem divina” e consideravam a linguagem uma manifestação do campo espiritual. Outras, seguindo as correntes positivistas, viam a linguagem como resultado da evolução do mundo animal. No entanto, a solução científica para a dúvida sobre a origem da linguagem só foi possível quando a filosofia e a ciência concluíram que “as condições que originaram o fenômeno devem ser procuradas nas **relações sociais do trabalho** cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana” (LURIA 1985, p. 79).

A ciência que estuda o surgimento da fala é a “paleontologia da fala”. Essa ciência não possui métodos que permitam observar as condições que originaram a

linguagem, portanto, levanta hipóteses que acabam confirmando-se por via indireta. Segundo Friedrich (2012) é por meio

de um modo indireto, frequentemente com o auxílio dos traços que são os documentos transmitidos, os vestígios, as deformações das pedras nas montanhas, os grãos encontrados em uma determinada profundidade da terra, etc, que um pesquisador formula um conhecimento sobre o passado. Ele interpreta e reconstrói, a partir desses traços, o objeto que antes existiu. (FRIEDRICH, 2012, p. 44)

Existem muitos indícios de que o surgimento da linguagem teve início nas formas de comunicação utilizadas pelos homens no processo de trabalho, pois a forma de trabalho conjunta trazia aos indivíduos a necessidade de transmitir aos outros, informações que não podiam ser subjetivas, deviam designar objetos ou instrumentos de trabalho coletivo. Portanto, segundo teorias originárias do século XIX, os primeiros sons que designam objetos surgiram no processo do trabalho conjunto (LURIA, 1985)

Os primeiros sons que indicavam determinados objetos não tinham existência autônoma, pois ainda não eram representados por palavras, segundo Luria (1985), esses sons “estavam entrelaçados na atividade prática, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam” (LURIA 1985, p. 79). Durante muito tempo essa linguagem manteve uma estreita relação com o gesto e o ato, dessa forma, o mesmo som podia designar diferentes objetos e o que diferenciava um objeto do outro era o gesto.

Somente bem mais tarde é que os sons começam a evoluir paulatinamente para uma linguagem de sons independentes. Nessa época, surgiam as primeiras palavras autônomas que primeiramente, designavam objetos e, tempos depois, passou a designar as ações e as qualidades desses objetos. Surge, então, “a língua como um sistema de códigos independentes, que designam os objetos, suas ações, qualidades ou relações e serve de meio de transmissão de informação” (LURIA, 1985, p. 80). A linguagem teve importância fundamental para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. Vigotski (2007) observou essa importância no comportamento das crianças, pois

assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano. Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações

com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VIGOTSKI, 2007, p. 12).

Segundo Luria (1985), “a par com o trabalho, a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência” (LURIA 1985, p. 80). Sendo assim, o surgimento da linguagem traz três transformações à atividade humana:

- Permite nomear os objetos, dirigir a atenção a eles e conservá-los na memória. Dessa forma, o homem pode lidar com os objetos, mesmo quando não estão presentes.
- As palavras de uma língua, além de indicar determinadas coisas, abstraem as propriedades essenciais destas. Sendo assim, possibilitam o processo de abstração e generalização.
- A linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, permite ao homem assimilar a experiência produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, dominando dessa forma, um ciclo enorme de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento.

Podemos perceber, ao longo dessa seção, a relação existente entre a linguagem e o trabalho, assim como sobretudo pela importância da linguagem nas relações de atividades coletivas como a atividade de trabalho.

Sendo assim, vemos que a linguagem (verbal e não verbal), perpassa por todas as dimensões do trabalho, principalmente hoje com a informatização e a automatização dos meios de produção, quando o funcionamento nas diferentes situações de trabalho está cada vez mais ligado às atividades de linguagem (LOUSADA 2006, p. 68); ou seja, as atividades de trabalho estão cada vez mais marcadas pela prática de linguagem. Podemos perceber, ainda, nas relações de trabalho uma função importante da linguagem, pois, segundo Vigotski (2000, p. 25) “a palavra é sempre comando, portanto é o meio fundamental de domínio. A relação *das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação*” (Grifo do autor).

Agora que entendemos a importância da atividade de trabalho para o desenvolvimento humano e mesmo para o desenvolvimento da linguagem, apresentaremos, na próxima seção, um breve histórico sobre a concepção de trabalho, o

que nos ajudará a entender um pouco sobre como se deu a constituição dessa atividade tão importante para o nosso desenvolvimento enquanto seres humanos.

1.3. Breve histórico do trabalho e da Ergonomia da atividade

Ao longo das seções anteriores, pudemos notar a importância do trabalho, tanto no desenvolvimento humano, quanto no desenvolvimento da linguagem. No entanto, o conceito de trabalho e as suas condições passaram por diversas mudanças ao longo do tempo.

Segundo Abreu-Tardelli (2006), na tradição judaico-cristã, o trabalho era posto como degradação da condição humana, pois ao serem expulsos do paraíso, Adão e Eva foram obrigados a buscar, por meio de seu trabalho, o próprio sustento. Ainda segundo a autora, na sociedade greco-romana, o ócio tinha um valor positivo, pois os homens livres não trabalhavam. Entre os séculos VI e X, a sociedade medieval menosprezava o trabalho manual, pois esse lembrava os camponeses, já que esses trabalhadores eram associados à imagem do escravo no período romano.

Baseando-nos no levantamento realizado por Abreu-Tardelli (2006), essa visão do trabalho como castigo começa a sofrer transformações com o surgimento do comércio, entre os séculos XII e XIII, e das atividades de artesãos e mercadores. Durante a Idade Média Central, o trabalho passou a ser considerado fundamental para a vida das pessoas, pois a nova organização voltada para o comércio tornava os produtos trazidos por homens que até arriscavam suas vidas na busca por esses produtos necessários à sociedade. É com a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e com a Declaração dos Direitos do Homem, que essa transformação do conceito de trabalho se consolida no século XVII e passa a tomar um valor positivo em meados do século XIX, tornando-se o valor central da sociedade.

Com a Revolução Industrial, o trabalho assalariado passa a fazer parte da vida dos trabalhadores, causando uma mudança no modo de viver da sociedade, com a substituição da energia humana pela energia motriz e do modo de produção doméstico para o sistema fabril. Isso contribuiu para “estabelecer o sentido dado ao trabalho tal como o concebemos hoje, no discurso cotidiano” (Machado 2007, p. 7).

Esse novo modo de organização do trabalho centrada no consumo de bens e produtos colocou também “processos implícitos ou informais de análise do trabalho,

mesmo que só da parte dos chefes de empresa” (BRONCKART 2008, p. . 95). Isso implicou em uma nova preocupação por parte dos empregadores, afinal, surgia a problematização: como facilitar e aumentar o rendimento desses trabalhadores?

Segundo Laville (2007), “desde a antiguidade, desenvolveu-se na Europa um interesse em facilitar e aumentar o rendimento do trabalho humano e em identificar suas consequências na saúde desses trabalhadores” (LAVILLE ,2007, p. 22). Nesse sentido, o período anterior ao século XX tem grande importância para esse desenvolvimento, já que durante esse período o higienistas e os médicos se interessaram pelas condições de trabalho e, em particular, pelos fatores ambientais. Os sanitaristas e médicos preocuparam-se com a proteção individual do trabalhador: máscaras de bexiga animal, óculos de proteção ou prescrições em termos de higiene no trabalho. Patissier vai além da proteção individual e passa a cuidar da proteção, também, nas máquinas e passa a desenvolver pesquisas técnicas para criar máquinas que diminuíssem os trabalhos pesados e perigosos. Nesse período, Ramazzini compreendeu que o trabalho desempenhava um papel no estado de saúde de seus pacientes e aconselhou outros médicos a levar em consideração, em suas consultas, o trabalho desempenhado pelo paciente.

Villermé também tem um papel importante nesse desenvolvimento, em 1832 ele foi incumbido pela Academia das Ciências Morais e Políticas de fazer um relatório sobre as condições de vida da classe operária. Para isso, percorreu as regiões francesas e suíças: estudou postos de trabalho, investigou as condições quanto aos horários de trabalho, aos salários e ao abuso destes, procurou observar como viviam os operários, como se alimentavam, analisou as taxas de mortalidade por classe social e por ocupação. Seu relatório possibilitou grandes ações em relação às vias regulamentares e legislativas, sobretudo porque quanto às condições de trabalho, foram aprovadas leis referentes à idade mínima para o emprego de crianças, à duração do trabalho, à indenização por acidentes de trabalho e à criação de um corpo de fiscais do trabalho.

No entanto, as mudanças não aconteceram tão pacificamente, pois os patronados não aceitaram as novas regras sem muitas reclamações e resistências, pois esses atribuíam as causas das doenças aos próprios funcionários que nem sempre utilizavam os meios de proteção. Foi Clémenceau que, na Câmara dos Deputados, desenvolveu uma argumentação a favor das condições de trabalho dos operários, dizendo que muitas vezes as técnicas de trabalho mais perigosas, que causam maior intoxicação ou doenças, são também as mais rápidas e eficazes e, portanto, exigidas pelos patrões.

O período pós-guerra foi marcado pela necessidade de reconstrução da economia, buscando-se, para isso, uma maior produtividade. Nesse período, os pesquisadores franceses buscavam novas abordagens sobre o trabalho e opondo-se às teorias e práticas desenvolvidas nos Estados Unidos, começaram a se preocupar com outro objetivo: o de melhorar as condições de trabalho para fazer crescer a produtividade. É nesse cenário que surge a Ergonomia francófona, centrada na análise da atividade humana em situações de trabalho, com foco no funcionamento global do trabalhador e não somente no que pode ser observado, ou seja, a partir também do funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social desse trabalhador.

O século XX, assim como os anteriores, tem também grande importância para o desenvolvimentos das condições de trabalho dos operários. Segundo Laville (2007), nesse século

a industrialização continuou a se desenvolver: apoiou-se como anteriormente (séculos XVII e XIX) em inovações tecnológicas, mas surgiram esforços específicos de organização para uma racionalização e uma otimização científica do trabalho humano: o taylorismo, o fordismo, o estudo dos tempos e movimentos (Gilbreth, Barnes) e, mais tarde, a organização hierárquica dos empregados (Weber, Fayol) e o movimento das relações humanas (Mayo) (LAVILLE, 2007, p. 25).

Em diversos países da Europa são criados centros de pesquisa sobre o trabalho humano, nos primeiros 40 anos desse século e nos Estados Unidos foram criadas equipes que deveriam dedicar-se aos problemas do trabalho físico e da fadiga no meio industrial. A psicologia do trabalho nasce na metade do século XX e orienta-se para as questões de seleção e depois para o que se tornará, após a Segunda Guerra Mundial, as condições de obtenção de melhores desempenhos humanos.

De acordo com Laville, “é na Inglaterra, em 1949, portanto após a Segunda Guerra Mundial, que Murrell, engenheiro e psicólogo, cria a primeira sociedade de ergonomia (*Ergonomics Research Society*); ela reúne de imediato engenheiros, psicólogos, fisiologistas, arquitetos, designers e mesmo ergonomistas” (LAVILLE, 2007, p. 26). Na década de 1950, um projeto de ergonomia francófona foi elaborado, projeto que se concretizou com a criação da Société d’Ergonomie de Langue Française – SELF, em 1963, data de seu nascimento oficial.

Segundo Laville (2007) a Ergonomia surge nesse momento em que os países europeus necessitam ser reconstruídos após a guerra. Com a ajuda dos Estados Unidos, a indústria se moderniza e existe uma grande preocupação pela busca de ganhos de

produtividade. No mesmo momento, aprova-se na França uma legislação que permite ao Estado intervir cada vez mais no funcionamento das empresas em diversos aspectos, entre eles a saúde no trabalho. Segundo Laville (2007),

é nesse contexto, em que as condições de trabalho começam a ser reconhecidas como questão importante na sociedade, que serão criados e desenvolvidos centros de pesquisa públicos e privados e centros de ensino públicos em diversos países europeus francófonos” (LAVILLE, 2007, p. 27). E em 1963, a SELF é criada para promover a ergonomia nos países de língua francesa.

No período de 1963 a 1970 a Ergonomia francófona construiu progressivamente sua especificidade, tornando-se uma ergonomia particularmente centrada na análise da atividade em situação de trabalho, ou seja, a atividade situada em seu contexto técnico e organizacional e nas relações entre os constrangimentos de produção (LAVILLE, 2007) A indústria continuava a se desenvolver e a organização taylorista a se disseminar; nesse contexto, as relações entre sindicatos e patrões tornam-se tensas e conflituosas, as empresas dificilmente se abriam para as pesquisas sobre o trabalho, portanto a ergonomia via-se confrontada com vários problemas para desenvolver seus estudos e, somente no fim da década de 1960, que foram apresentados estudos ergonômicos de postos de trabalho e propostas de transformação destes.

No início dos anos 1970 incomodados com a organização taylorista e fordista os trabalhadores começaram a contestar suas condições de trabalho por meio de greves acirradas e as grandes centrais sindicais. Estas, por sua vez, levavam cada vez mais em conta as questões das condições de trabalho em suas políticas e passaram a solicitar que os ergonomistas desenvolvessem pesquisas para melhorar suas condições de trabalho. Segundo Machado,

pode-se dizer que a ergonomia francesa ganhou seu maior impulso em uma contraposição ao taylorismo, com inúmeras pesquisas demonstrando como o objetivo taylorista de se prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexecutável, dada a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador. Foi nesse contexto que se construíram duas noções centrais da ergonomia francesa: a de trabalho prescrito e a de trabalho realizado (MACHADO, 2007).

As pesquisas sobre a ergonomia se intensificaram e inúmeras formações de qualificação de profissionais se desenvolveram; formações curtas foram organizadas por empresas para seus funcionários e a formação para a pesquisa oficializou-se com a

criação de um doutorado em ergonomia. Assim, desenvolveram-se as profissões de ergonomista em empresa e de ergonomista consultor.

Segundo Laville (2007),

a pesquisa evoluiu e os estudos se tornaram majoritariamente de campo e a experimentação em laboratório se tornou mais rara. Os temas passaram a levar em conta a evolução do trabalho com a disseminação das novas tecnologias, as transformações dos horários e organizações do trabalho, e o aumento da complexidade dos sistemas de produção. Áreas de aplicação da ergonomia foram criadas para cada setor produtivo: ergonomia hospitalar, agrícola, escolar, do setor terciário, por exemplo. A ação ergonômica tornou-se um tema de estudo que se ampliaria em seguida para a ergonomia da concepção dos sistemas de produção (LAVILLE, 2007, p. 30).

A partir do quadro da Ergonomia francófona, organizaram-se muitas disciplinas que possuíam e ainda possuem o objetivo de analisar as situações de trabalho, dentre elas a Clínica da Atividade (Clot, 1999; Clot, 2001; Clot e al., 2010), sobre a qual iremos discorrer na próxima seção e a Ergonomia da Atividade.

1.4 A Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade

A Clínica da Atividade é uma vertente da Psicologia do Trabalho que, segundo Clot, “tem o objetivo de além da observação da atividade, o desenvolvimento da observação de sua própria atividade pelos trabalhadores, resultando, assim, em uma mudança dos protagonistas da observação” (CLOT 2001), que, como citado acima, organizou-se a partir da Ergonomia Francófona.

Ela tem a *tarefa*, ou seja, aquilo que deve ser feito pelo trabalhador, como um de seus conceitos mais importantes para a análise das situações de trabalho. Outro conceito relevante para a Clínica da atividade é a *atividade de trabalho*, que é a tentativa de realização dessa tarefa. Podemos citar, ainda, outros conceitos significativos para essa concepção como: *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*. O trabalho prescrito são os procedimentos que regulam as ações no trabalho, ou seja, textos produzidos por empresas ou instituições que prescrevem o quê e como o trabalhador deve fazer; e o *trabalho realizado* é aquilo que o trabalhador realmente realiza – será sempre uma adaptação e, portanto, não será igual à tarefa prescrita. Tanto o termo *trabalho prescrito*, quanto *trabalho realizado* originam-se dos termos clássicos da Ergonomia Francesa que trouxe como contribuições conceituais os termos *tarefa prescrita* e

atividade real, nos quais a tarefa prescrita significa aquilo que deve ser feito e atividade real aquilo que se faz.

A partir desses dois conceitos Clot (2010) dá um passo adiante e traz uma nova contribuição na Clínica da Atividade: o conceito do *real da atividade*, com base em Vigotski (2003) que já dizia “o homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas. Desse modo, o comportamento é sempre o “sistema de reações vencedoras”. Sendo assim, Clot (2010, p. 103) percebe que “as outras, as recalçadas, formam resíduos incontrolados que acabam adquirindo ainda mais energia para exercer, na atividade do indivíduo, uma influência contra a qual ele pode ficar sem defesa” (CLOT, 2010, p. 103).

Portanto, Clot (2010) percebe que, em uma atividade realizada é preciso se levar em conta não apenas o que é feito, o trabalho realizado, mas também, o que se desejou fazer, mas não fez, pois o *real da atividade* é o que não se faz. E “dispensá-la na análise do trabalho equivale a retirar, de maneira artificial, os que trabalham os conflitos vitais de que eles tentam liberar-se no real” (CLOT 2010, p. 104).

Como mencionado acima, a Clínica da Atividade visa a uma mudança dos protagonistas da observação, ou seja, não basta observar sua própria ação é necessário que exista um desenvolvimento dessa observação e, conseqüentemente, uma transformação desses protagonistas em relação às suas ações; é preciso que se pense sobre o quê e como pode ser repensada a sua ação. Para Clot (2010),

mudar uma situação não pode constituir o objeto da intervenção de uma expertise ‘externa’. A abordagem mencionada aqui propõe a implementação de um dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para ação dos próprios coletivos de trabalho” (CLOT, 2010, p. 117).

Isso quer dizer que para que essa transformação ocorra e seja duradoura, será necessário que ela tenha origem da ação dos próprios coletivos de trabalho. Portanto, a análise do trabalho tem o objetivo de apoiar esses coletivos nas suas tentativas de ampliar seu poder de agir em seu meio, ainda nas palavras do mesmo autor “a ação transformadora duradoura não poderá, portanto, ser delegada a um especialista da transformação, a qual não se pode tornar, sem graves decepções para os agentes da demanda, um simples objeto de *expertise*” (CLOT, 2010, p. 118).

Para o autor, para que seja possível alimentar ou restabelecer o poder de agir de um coletivo profissional no seu meio de trabalho e de vida, será necessário entender que não existe uma separação entre a prescrição social e a atividade real, entre a tarefa e a

atividade, ou ainda, entre a organização do trabalho e a atividade do sujeito. Existe, segundo, Clot (2010) “entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (CLOT, 2010, p. 119).

Sendo assim, entre o prescrito e o real, existe ainda um terceiro aspecto decisivo designado como o *gênero social do ofício*, o gênero profissional, ou seja, as atribuições que fazem parte do dia-a-dia de todos que trabalham, independente de seu ofício e que ajudam esses trabalhadores a desempenhar suas funções, apesar dos obstáculos e até das prescrições recebidas. A noção de gênero foi tomada a partir de Bakhtin. Segundo esse autor,

as relações entre o sujeito, a língua e o mundo não são diretas. Elas se manifestam em *gêneros de discursos* disponíveis, aos quais o sujeito deve chegar a dispor para entrar no intercâmbio. ‘Se tivéssemos necessidade de criar, pela primeira vez na troca, cada um dos nossos enunciados, essa troca seria impossível’ (BAKHTIN 1984, p. 285 apud CLOT 2010, p. 120).

Esse fato também ocorre nas atividades de trabalho, pois se fosse necessário criar cada uma das nossas atividades de trabalho a cada vez que precisássemos realizar determinada atividade, o trabalho seria impossível. Portanto, para Clot (2010),

o gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como que uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT, 2010, p. 122).

Assim como os gêneros de discurso, os gêneros da atividade são tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, pois cada pessoa que utiliza o gênero possui o seu estilo e esse estilo faz com que o gênero seja modificado, adaptado a cada circunstância em que precisa ser utilizado.

Segundo Clot (2010), a análise do trabalho visa a uma intervenção por meio de métodos que permitam a mediação e nos quais as situações de trabalho a serem analisadas e observadas não sejam simuladas como os métodos utilizados com maior frequência nas pesquisas em gerais. Nas palavras do autor, “diferentemente dos métodos aplicados com maior frequência, nós não procuramos ‘simular’ a situação comum de

trabalho, mas confrontá-la com outra situação comum de trabalho, desta feita, uma situação de reconcepção” (Béguin & Weill-Fassin, 1997 apud Clot 2010, p. 138).

Espera-se que com a utilização desses métodos o trabalhador consiga se liberar de alguns potenciais subjetivos, ou seja, confrontado consigo mesmo, com o real de sua atividade ele pode superar os limites impostos pelo controle social e mesmo o controle imposto por ele mesmo, na forma de uma autoavaliação de suas próprias ações, de acordo com as expectativas impostas por outras pessoas, como os companheiros de trabalho, por exemplo.

É importante salientar que, além da observação de suas ações, o trabalhador deve ser encorajado a repensar suas próprias ações de maneira a utilizar a própria experiência para construir outras, como afirma Clot (2010),

depois de se ter descoberto e se ter reencontrado em harmonia com a imagem de si, depois de ter avaliado as disjunções de todas as ordens, em particular, temporais, que se opõem ao paralelismo dos atos gravados em vídeo e da colocação em palavras, descobre-se, também, a necessidade de tomar posição em relação a escolhas efetivas, cujas razões deixam de aparecer, a *posteriore* assim tão evidentes (2010, p 139).

Como já citado acima, segundo Clot (2010), para que aconteça uma transformação na atividade de trabalho, e mais importante, para que essa transformação seja duradoura, faz-se necessário que o desejo de mudança parta dos próprios coletivos de trabalho e não do meio científico, como ocorre em muitas pesquisas. Portanto, antes de qualquer método a ser realizado com o trabalhador é necessário que se constitua um coletivo de trabalho, ou seja, um grupo de trabalhadores no qual exista por parte dos mesmos o desejo de uma transformação nesse coletivo, pois são eles que dizem quais problemas deverão ser discutidos e resolvidos. Pois, segundo Clot (2010, p. 86), nesse grupo de trabalhadores a experiência de cada um,

além de ser reconhecida, deve ser transformada. Melhor ainda, ela só pode ser reconhecida graças à sua transformação. Aliás, ela só pode ser observada quando muda de estatuto: ao tornar-se o meio para viver outras experiências. No nosso vocabulário, pode-se dizer que a transmissão da experiência, ao realizar-se efetivamente, equivale sempre a um desenvolvimento dessa experiência. Reconhecê-la é implicá-la em uma história que a modifica. É torná-la disponível para uma história diferente daquela de que ela é oriunda.

É esse pensamento comum, pelo desejo de transformação, que faz com que o emprego de métodos como a autoconfrontação (será explicada adiante) - que exige a filmagem de alguns trabalhadores em situações de trabalho - se torne possível. Isso

porque é através dele que se elimina o medo da exposição ou mesmo o constrangimento desse trabalhador que será filmado, pois o interesse de todos são os mesmos e a filmagem é encarada como um dispositivo que os ajudará a entender a própria atividade de trabalho e tudo que a envolve em seu dia-a-dia.

Alguns dos métodos utilizados para levar o trabalhador a confrontar-se com sua própria ação em atividade de trabalho são:

- A *Instrução ao Sósia*: é uma comunicação entre o pesquisador e o trabalhador, na qual o pesquisador solicita ao trabalhador que descreva todas as suas ações durante um dia de seu trabalho com o objetivo de que outra pessoa, no caso, o pesquisador, assumirá o papel de “sósia” do trabalhador e possa assumir seu lugar de maneira que nenhuma das pessoas envolvidas na situação percebam essa troca. Normalmente é gravada em áudio.

- A *Autoconfrontação Simples*,: trata-se de um dispositivo metodológico, no qual o trabalhador é filmado no momento de realização de suas tarefas. Após esse momento, o pesquisador, ou mesmo o trabalhador, iniciam um trabalho de seleção de algumas das sequências do filme que deverão assistir juntos, buscando oportunizar um diálogo em relação às ações e tarefas realizadas, apresentando questões sobre o conteúdo gravado e os comentários do trabalhador. Essa situação torna possível ao professor exposto à imagem de seu próprio trabalho distanciar-se de suas próprias ações e observar-se, fazendo assim, uma descoberta de si e de suas ações.

- A *Autoconfrontação Cruzada*: consiste em um método igual ao da autoconfrontação simples, mas, neste caso, filma-se o trabalho realizado por dois trabalhadores desempenhando as mesmas tarefas. O momento de interação com o pesquisador também deve ser filmado em vídeo, e ambos os trabalhadores filmados assistem a trechos do filme de um deles e trechos do filme do outro, tecendo comentários e discussões sobre as atividades realizadas.

- O *Retorno ao coletivo*: após a realização dos métodos citados acima é necessário que exista um momento de retorno ao coletivo, no qual deverá ocorrer a socialização de alguns trechos dos vídeos das autoconfrontações realizadas com alguns colegas do grupo sobre sua atividade de trabalho. Esses trechos serão escolhidos pelos próprios trabalhadores em conjunto com o pesquisador, que deverão escolher algumas experiências que acreditam valer a

pena socializar com os demais componentes do grupo. Dessa forma, todos terão a oportunidade de refletir sobre a prática do colega e, ao mesmo tempo, sobre sua própria prática nas ações do parceiro, que está, nesse momento, expondo seu trabalho e contribuindo com sua experiência para a experiência dos outros.

Esses métodos proporcionam aos sujeitos envolvidos o estabelecimento de um diálogo sobre a atividade de trabalho, tendo como base o princípio Vigotskiano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento. Ao ver-se novamente em situação de trabalho – mas agora com um parceiro que faz questionamentos, aponta, surpreende-se com suas ações – o sujeito tenta encontrar justificativas para as compreensões incompletas que podem estar sendo realizadas por seu parceiro e pelo pesquisador em função de suas ações (CLOT 2010). Dessa forma, como afirma Yves Clot (2010) “ele encontra, sem forçosamente procurar, algo de novo em si mesmo”, ou seja, o olhar do outro faz com que o sujeito repense suas próprias ações e possa a partir de sua própria experiência criar novas experiências (CLOT, 2010).

1.5 O ensino como trabalho: professor e formador de professores

Nas seções anteriores, pudemos perceber o quanto o termo trabalho vem sendo modificado ao longo do tempo, modificações estas que dizem respeito à visão que as pessoas foram desenvolvendo em relação à concepção de trabalho e até mesmo a valorização dos trabalhadores; pudemos, também, conhecer a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade que desenvolvem trabalhos de análise das situações de trabalho com o objetivo de ajudar os trabalhadores no desenvolvimento de suas tarefas, ajudando a organizar também os coletivos de trabalho.

Sendo assim, nesta seção, discutiremos o conceito de trabalho para a Ergonomia da Atividade e para a Clínica da Atividade compartilhado por nós na presente pesquisa, seus principais aspectos e a visão que temos do trabalho do professor e do formador de professores e suas características.

Com base nos estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, Machado (2007), retomando os estudos de Ferreira (2000), discute o quanto são múltiplas as definições do conceito trabalho no campo da Ergonomia, concluindo que ele pode ser considerado “como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional

e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada *a priori*” (MACHADO, 2007, p. 11). Essa declaração mostra a complexidade do conceito de trabalho e nos leva à compreensão da afirmação de ergonomistas ao dizer que o “trabalho é um enigma”, ou que o “trabalho do professor é um enigma” (SAUJAT, 2002 apud MACHADO, 2007, p. 11). Segundo Machado (2007), esses conceitos de trabalho têm sido utilizados em muitas pesquisas sobre diferentes situações de trabalho, tanto no Brasil (na Linguística Aplicada – Grupo Atelier, Lael) quanto no exterior (LAF, 2001, Clot e Faita, 2000), no entanto, é muito recente o seu uso em pesquisas voltadas para a compreensão do trabalho do professor.

Para Machado (2007), essa exclusão pode ser atribuída a motivos como a origem histórica da atividade educacional que, durante muito tempo, foi vista como “missão”, “sacerdócio”, dificultando a atribuição de um sentido profissional ou até mesmo a concepção de trabalho advinda do marxismo, a qual afastava as pesquisas sobre o trabalho do campo intelectual em geral e, particularmente, do educacional, pois a mesma não considerava as atividades intelectuais como sendo atividade de trabalho.

No entanto, com as modificações socioeconômicas e tecnológicas que observamos nos últimos tempos, a modificação dessa concepção foi inevitável, pois elas podem fazer com que o trabalho braçal desapareça e seja pouco a pouco substituído pelo trabalho intelectual. Segundo Schneuwly (2002),

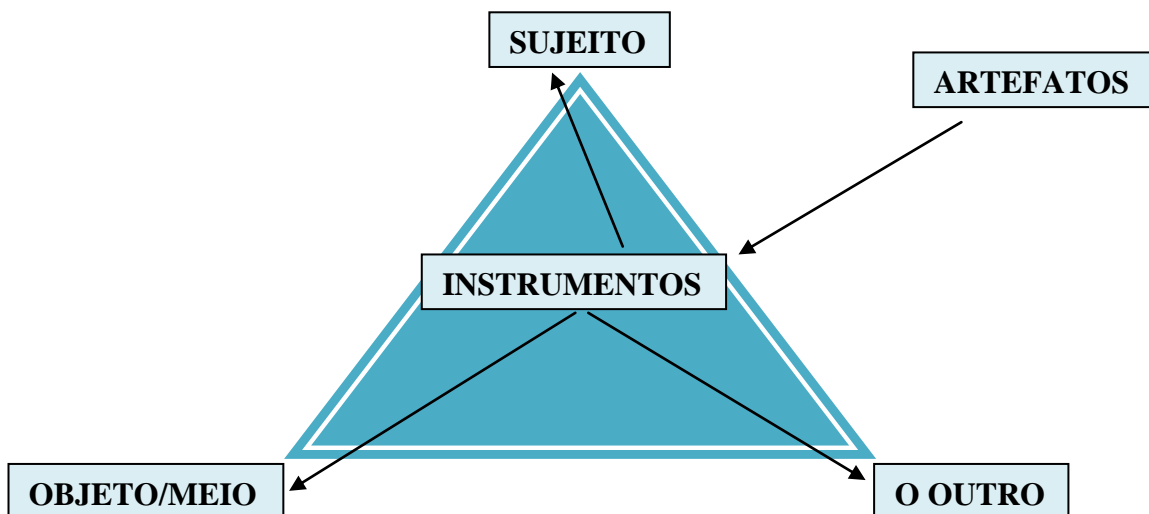
o trabalho do professor não pode ser visto de forma mecânica, de forma equivalente à ação do trabalhador sobre um objeto físico. Sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nele emerge uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno. Ele apenas vai criar espaços, *ambientes* que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode leva-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção, etc (SCHNEUWLY, 2002 apud MACHADO, 2009, p. 83)

Ainda segundo Machado (2007), os estudos desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (Clot 1999) fornecem um conjunto de propriedades da atividade de trabalho que podem contribuir para uma definição provisória do que atualmente se considera como “trabalho do professor” (MACHADO 2007, p. 11). Com base em Clot (1999) e outros autores como Amigues (2004) e Saujat (2002), Machado (2007) apresenta as seguintes características para a atividade do trabalho:

- É uma atividade específica que se realiza em determinado contexto social, que envolve duas situações: a imediata e a mais ampla, e inclui todos os outros aspectos da vida do sujeito que possam explicar sua conduta em situação de trabalho;
- É uma atividade que exige que o sujeito empregue nela a sua totalidade (física, mentais e práticas, emocionais, etc.), portanto, é pessoal e única;
- É uma atividade criativa, pois requer do sujeito a mobilidade de sua criatividade e conhecimentos na tentativa de resolver os imprevistos que podem acontecer em situação real de trabalho;
- É interacional, pois ao agir sobre o meio o sujeito ao mesmo tempo transforma-o e é transformado por ele;
- É mediada por instrumentos materiais ou simbólicos;
- É uma atividade que envolve a interação com “o outro”, ou seja, com todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, com todos os “outros” interiorizados pelo sujeito, portanto interpessoal;
- É uma atividade impessoal, que possui tarefas prescritas ou prefiguradas por instâncias externas, portanto, não se desenvolve de forma totalmente livre;
- É uma atividade guiada pelos objetivos próprios que o sujeito constrói para si;
- É uma atividade guiada por “modelos de agir”, específicos de cada atividade, construídos ao longo da história pelos coletivos de trabalho e, por isso, torna-se transpessoal;
- É uma atividade que não se reduz somente ao que é efetivamente realizado pelo trabalhador, envolve também, aquilo que ele não faz, que é impedido de fazer, que se abstém de fazer, enfim, aquilo que ele queria ter feito e não fez;
- É uma atividade, na qual o trabalhador deve fazer constantes escolhas ao se defrontar com diferentes conflitos, por isso, nunca acontece de forma tranquila. Esses conflitos estão ligados aos conflitos internos, conflitos com o outro, conflitos com o meio, conflitos com os artefatos, conflitos com as prescrições, etc.

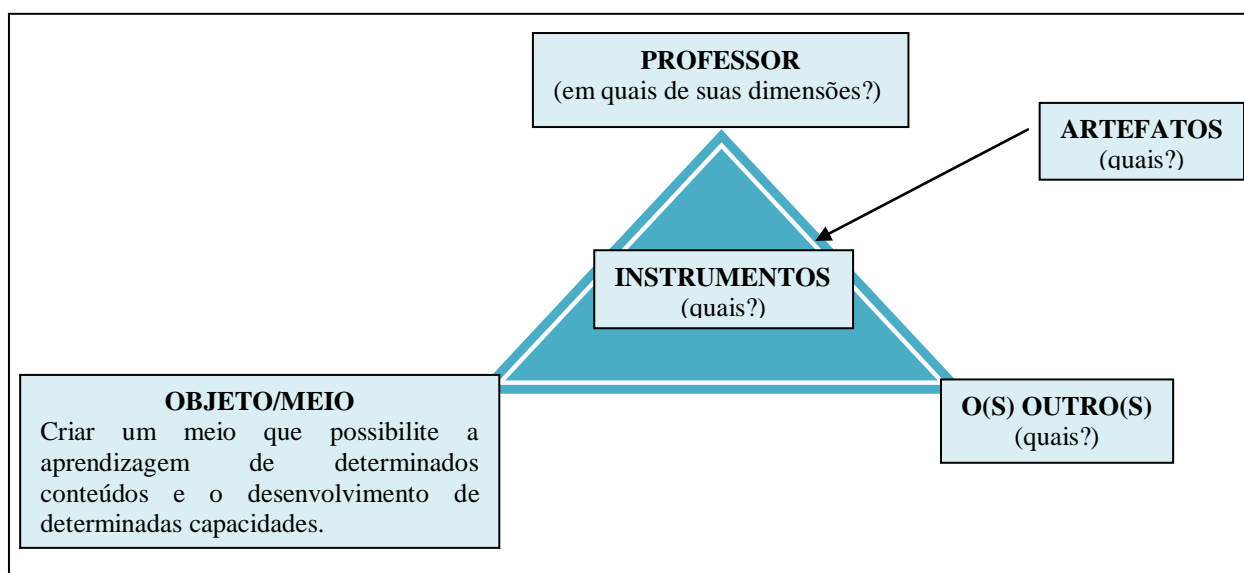
Machado (2007) retoma o esquema abaixo, criado por Clot (1999) para simbolizar a atividade de trabalho, em qualquer situação em que ela se desenvolva:

Figura 1 – Esquema de uma atividade de trabalho simples (MACHADO 2007, p. 13)



As formulações de Clot (1999) têm sido extremamente úteis para as pesquisas sobre o trabalho do professor, pois elas focalizam múltiplos aspectos do trabalho, que podem ou não ser tematizados nos textos produzidos pelo professor em situação de trabalho, ajudando a repensar o trabalho docente. Sendo assim, Machado (2007) considerou que o triângulo proposto pelo autor poderia ser reconfigurado para representar o trabalho do professor, considerando “que ele não se encontra isolado, mas em uma rede de relações sociais, estando sempre inserido em um determinado sistema de ensino e em um determinado sistema educacional” (MACHADO 2007, p. 13). Desse modo, segundo Machado (2009) o esquema a seguir tem servido ao Grupo ALTER (LAEL), como uma primeira hipótese de trabalho para a detecção de representações sobre os elementos constitutivos do agir docente e das relações que eles mantêm entre si.

Figura 2 – Esquemática do trabalho de ensinar (MACHADO 2007, p. 13)

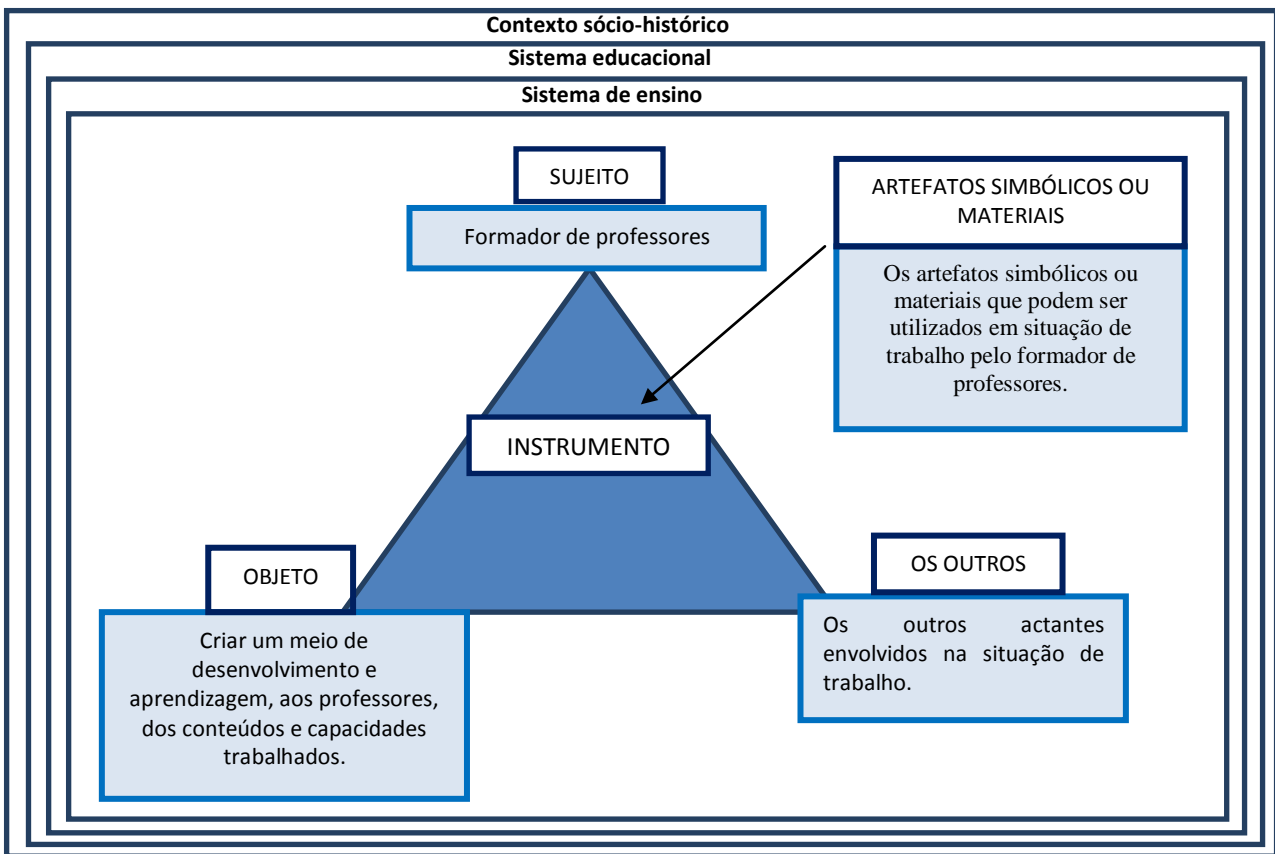


O esquema acima, nos mostra que o trabalho do professor, mais especificamente o trabalho em sala de aula, é uma atividade que mobiliza seu “ser integral” (Machado, 2009), nas mais diferentes dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas, etc.), que tem como objetivo criar um meio propício à aprendizagem de determinadas capacidades dos alunos. Para que essa atividade se realize, existem as prescrições e os modelos de agir, que são apropriados e desenvolvidos pelo professor em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos, de outros professores, etc.) e acontecem por meio de instrumentos materiais ou simbólicos, que podem ser apropriados a partir de artefatos disponibilizados pelo meio social (MACHADO, 2009, p. 40).

Segundo Machado (2009), se tomarmos as considerações sobre o trabalho do professor a partir dos autores citados como Clot (1999) e Schneuwly (2002) será possível, de forma similar, considerar a atividade dos formadores de professores como trabalho. Sendo assim, acreditamos que o triângulo reconfigurado por Machado (2007) para representar o trabalho do professor poderia ser readaptado para também representar o trabalho do formador de professores, considerando que o trabalho desse profissional - assim como o trabalho do professor - encontra-se “em uma rede de relações sociais, estando sempre inserido em um determinado sistema de ensino e em um determinado sistema educacional” (MACHADO, 2007, p. 13).

Desse modo, fizemos uma readaptação do triângulo e chegamos ao esquema abaixo que nos mostra alguns elementos constitutivos do agir do formador de professores e as relações que esses elementos possuem entre si.

Figura 3 – Esquema do trabalho do formador de professores em curso



Por meio do esquema anterior, podemos observar a complexidade do trabalho do formador de professores, pois este, em seu dia-a-dia, precisa lidar com inúmeros aspectos dessa atividade. O formador de professores tem o objetivo de criar um meio de desenvolvimento e aprendizagem, pelos cursistas (professores), dos conteúdos e capacidades trabalhados ao longo dos encontros de formação continuada. Segundo Machado (2009),

a realização dessa atividade é sempre orientada por prescrições e por modelos do agir, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social” (MACHADO 2009, p. 40).

Em nossa situação específica, essas prescrições, na verdade, não existem ou não são muito claras, como podemos observar na afirmação de Machado, cuja situação é bastante próxima à nossa, formadores:

observamos que, ao contrário do que acontece em outras situações de trabalho (Algodoal, 2002), como nas empresas e nos serviços em geral, não encontramos, nesse discurso, prescrições claramente definidas e rígidas sobre as ações efetivas a serem desenvolvidas pelas formadora-assessoras ou sobre as estratégias, ferramentas e objetos a serem utilizados para que os objetivos almejados fossem atingidos (MACHADO 2009, p. 87).

Assim, os modelos para o agir devem ser apropriados pela formadora de professores e desenvolvida em interação com a atividade de outros actantes que podem ser: as professoras cursistas, que devem ser consideradas a todo o momento no planejamento das pautas, levando em consideração seus conhecimentos, suas necessidades, suas vontades, etc.; a assessora, a qual possui um objetivo e uma expectativa que na visão das formadoras, necessita ser alcançada; a pesquisadora e colega de trabalho, que estava a todo o momento presente no trabalho da formadora de professores pesquisada, ajudando, opinando, observando, questionando, etc.; a chefe, que possuía uma grande expectativa, em relação ao curso de formação e especialmente ao preparo do material, o que de certa forma, exercia forte pressão ao trabalho do formador de professores e ainda com a utilização de instrumentos materiais como: o uso do data show, que exigia o planejamento e preparação dos slides, com certa antecedência; da pasta de presença, que precisava ser organizada antecipadamente e até merecia um planejamento quanto ao momento mais adequado de ser utilizada para assinatura durante os encontros de formação; dos textos teóricos ou simbólicos como: o tema do encontro e a transposição didática do conteúdo, que podem originar-se da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social.

Ao longo desta seção, pudemos observar os conceitos e visões que a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade possuem sobre o trabalho, deixando claro que essa visão é compartilhada por nós em nossa pesquisa, pois acreditamos que a atividade do professor deve, sim, ser considerada uma atividade de trabalho. Também compactuamos com a ideia de que se trata de uma atividade bastante complexa, pois se apresenta em constante interação com outros actantes, exige a utilização de diversas ferramentas de trabalho (artefatos ou instrumentos) – que podem ser simbólicas ou materiais; também possui um objetivo que apresenta um certo grau de liberdade, pois o processo de aprendizagem de um conteúdo também depende do aluno que vivencia determinada situação. Pudemos observar que a atividade do formador de professores também deve ser considerada uma atividade de trabalho e que a mesma possui praticamente as mesmas características da atividade do professor.

Foi possível perceber, ao longo deste capítulo, a importância do trabalho na constituição da linguagem, pois como apresentado na seção 1.2 O trabalho e a linguagem, pudemos observar que a linguagem começa a ser criada nas situações de trabalho a medida que os indivíduos começam a se relacionar em grupos e nessas relações surgem a necessidade de comunicação entre si, e, ao mesmo tempo, a importância da linguagem nas atividades de trabalho, pois esta, vai oportunizar a melhor organização dessa atividade. No entanto, muito embora tanto a Ergonomia da Atividade quanto a Clínica da Atividade considerem a linguagem como intrínseca à atividade de trabalho, nenhuma delas possui procedimentos de análise dessa linguagem, ou seja, nenhuma delas possui uma metodologia específica que possa analisar a função primordial de reguladora das atividades (MAZZILLO 2006, p. 39).

Portanto, faz-se necessária a busca por outra teoria que dê conta disso, sendo assim, tendo em vista que tanto a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade quanto o Interacionismo Sociodiscursivo se fundamentam na Psicologia Interacionista de Vigotski e seus seguidores, partilhando dessa forma, dos mesmos princípios teóricos e filosóficos, apresentaremos, no próximo capítulo, os aportes do Interacionismo Sociodiscursivo, os quais nos permitirão a análise de aspectos linguístico-discursivos do agir do formador de professores.

CAPÍTULO 2 - O QUADRO TEÓRICO GERAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os pressupostos teóricos que embasam nossa análise de textos. Para tanto, explicitaremos, em primeiro lugar, os pressupostos teóricos gerais que embasam o Interacionismo social. Em seguida, abordaremos mais especificamente o Interacionismo sociodiscursivo (ISD) e seus princípios gerais, assim como o papel do agir: o agir e a linguagem, o agir e os textos. Finalmente, explicitaremos a proposta do ISD para a análise de textos, abrangendo desde o contexto de produção textual até a análise de unidades linguísticas, passando pelo nível organizacional e pelo nível dos mecanismos de textualização e enunciativos, chegando às figuras de ação.

2.1. O interacionismo social

O Interacionismo sociodiscursivo (ISD), segundo Bronckart (1999), funda-se no interacionismo social, expressão esta que designa uma posição epistemológica geral, que abrange diversas correntes da Filosofia e das Ciências Humanas. Todas essas correntes possuem em comum a aderência à tese de que as propriedades específicas dos comportamentos humanos “são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 1999, p. 21).

O Interacionismo social tem como base as obras de Spinoza, Marx e Vigotski e sua investigação, levando em consideração a historicidade do ser humano, interessa-se pelas circunstâncias sob as quais a espécie humana conseguiu desenvolver formas particulares de organização social, ao mesmo tempo em que desenvolveu formas de interação de caráter semiótico. Dessa forma, busca explicar o funcionamento e o desenvolvimento humano.

Em relação aos processos de hominização, o Interacionismo conserva a demonstração do caráter fundamentalmente dialético de Hegel. Integra a “virada de perspectiva” introduzida por Marx e Engels e, em particular, a importância dada ao papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho desempenham na construção da consciência.

A abordagem interacionista dos sistemas semióticos referem-se, segundo Bronckart (1999, p. 23),

às abordagens que integram as dimensões psicossociais. Aos trabalhos centrados nas interações verbais e, sobretudo, à análise dos gêneros e tipos textuais proveniente de Bakhtin e à análise das formações sociais elaborada por Foucault. Além disso, apoia-se também na análise saussureana do arbitrário radical do signo, que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano. (BRONCKART, 1999, p. 23)

Ao referir-se, aos processos de construção do psicológico, é sobretudo, às obras de Vigotski, que o Interacionismo recorre, constituindo seu fundamento mais radical e articulando sua própria abordagem.

2.2. O Interacionismo Sociodiscursivo

A abordagem conhecida como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem como seu principal teórico o professor da *Université de Genève* (UNIGE), Jean-Paul Bronckart. O pesquisador reúne os estudos de Spinoza, Vigotski, Bakhtin/Voloshinov, Marx, Habermas além de outros, e aproveita, nesses escritos, os estudos sobre conhecimento e linguagem que utilizam como ferramentas as relações sociais.

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente teórica filiada ao Interacionismo Social, que assume como objetivo principal de seus estudos a interpretação do desenvolvimento humano. O ISD diferencia-se do Interacionismo social à medida que designa uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento, tendo como uma de suas preocupações centrais o estudo do papel fundamental da linguagem nesse desenvolvimento, uma vez que é nos textos, e por meio deles, que encontramos os modelos de agir que guiam as nossas ações.

Essa concepção, segundo Bronckart (1999), adere a um conjunto de princípios que pode ser resumido em três temas: o **materialismo histórico-dialético**, que demonstra a “importância dada ao papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho desempenham na construção da consciência” (BRONCKART, 1999, p. 22); o **monismo**, é preciso considerar que a “natureza ou o universo é constituído de uma substância única: a matéria homogênea e em perpétua atividade” (BRONCKART, 1999,

p. 25), portanto, não existe um ser humano dual, mas sim único, ou seja, não é possível fazer uma separação entre o físico e o psíquico, pois ambos desenvolvem-se juntos; o **evolucionismo**, que

admite que o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Admitir, a seguir, que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio, agora *sócio-histórico*, que é a condição da emergência de capacidades auto reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1999, p. 27).

A posição interacionista foi defendida por vários autores do início do século XX, como: Vigotski, Buhler, Dewey, Dilthey, Mead, entre outros. Para Bronckart (2006, p. 126) “uma das apresentações mais precisas desse Interacionismo inicial é, provavelmente, a que se vê em Marxismo e filosofia da linguagem (1929/1977), obra que, sem reservas, deve ser atribuída a Volochinov” que tinha o objetivo de articular a filosofia da linguagem com o marxismo. Seu questionamento central era sobre o desenvolvimento da ideologia, o que acabou se remetendo inevitavelmente ao problema das condições de constituição do psiquismo ou do pensamento consciente humano. Sua teoria fundamenta-se em três princípios:

- a. Toda produção ideológica é de natureza semiótica; o conhecimento de cada pessoa é adquirido por meio de sua história de vida, portanto cada indivíduo tem um tipo de conhecimento de acordo com sua história, de acordo com o meio em que vive.
- b. Esses signos-ideias provêm de uma interação social e, portanto apresentam um caráter dialógico.
- c. Todo discurso interior, todo pensamento, ou toda consciência apresenta, portanto, um caráter social, semiótico e dialógico, ou seja a aprendizagem acontece na convivência social, na interação com outras pessoas.

Segundo Bronckart (2009), o objetivo do autor era

elucidar as condições de constituição do pensamento consciente humano, no âmbito de um programa de pesquisa que deveria incidir, em primeiro lugar, sobre as condições e os processos de interação social; depois, sobre as formas de enunciação que materializam ou

semiotizam essas interações e que, finalmente, deveria abordar a organização das unidades-signos no interior dessas formas (BRONCKART, 2009, p. 128).

Todas essas ideias dos autores interacionistas da época ficaram esquecidas durante meio século com o “congelamento” positivista dos anos 1930 e somente com a redescoberta da obra de Vigotski, nos anos 1970/1980 e os posicionamentos críticos de Bruner, é que ressurge essa corrente de ideias, que hoje se tornou ativa e influente, particularmente nas áreas da Sociologia, da Linguística e das Ciências da Educação.

É nesse movimento contemporâneo que o projeto do Interacionismo Sociodiscursivo se registra, na tentativa de reorganizar a problemática da Psicologia. Trata-se de um quadro teórico-metodológico que possui três níveis de análise:

1. O primeiro nível de análise diz respeito às dimensões da vida social que, para um indivíduo, constituem-se como pré-construídos históricos:
 - a. As formações sociais;
 - b. As atividades coletivas gerais;
 - c. As atividades de linguagem;
 - d. Os mundos formais, ou estruturas de conhecimentos coletivos.
2. O segundo nível de análise refere-se aos processos de mediação formativa, isto é, às formas como os adultos ensinam os “recém-chegados”, aos saberes já existentes na sociedade. Esse campo de análise controla e avalia as condutas verbais e não verbais que são utilizadas com os indivíduos desde o seu nascimento, assim como os processos educativos que se realizam principalmente nas instituições escolares.
3. O terceiro nível de análise diz respeito aos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos.

Para Bronckart (2009) “os trabalhos que se encontram no campo das ciências do texto se inscrevem nesse esquema geral e visam mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais” (BRONCKART, 2009, p. 129 e 130). Atualmente, os seus trabalhos se realizam em uma rede internacional que é bastante grande e existem, no momento, quatro tipos de trabalhos sendo realizados (BRONCKART, 2008, p. 273-275):

- Os primeiros referem-se à análise da arquitetura e da organização dos textos, envolvendo a ciência da linguagem ou ciência do texto. Esse trabalho coloca o problema dos tipos de relações existentes entre as formas linguísticas e o contexto das práticas sociais. Dessa maneira a posição de base está em dizer que as formas linguísticas traduzem as operações psicolinguageiras, e o que interessa são as operações sob as formas linguísticas e a relação entre essas operações e o contexto social.
- O segundo conjunto de trabalhos reúne estudos sobre os sistemas formativos, o desenvolvimento humano na sociedade se realiza grandemente nos quadros de educação/formação, informal/formal, portanto o ISD analisa como essas formações acontecem.
- O terceiro eixo do trabalho refere-se à intervenção no nível da formação dos adultos, essa orientação teve início no ano de 2000, com a constituição do grupo “Linguagem, Ação, Formação” (LAF), quando as análises de textos foram colocadas a serviço da análise da atividade dentro da ciência do trabalho, da ergonomia, da psicologia do trabalho.
- O quarto eixo reúne trabalhos sobre a questão do desenvolvimento do pensamento consciente e de formas de raciocínio, considerando o ângulo do desenvolvimento psicológico geral. É válido salientar que esse eixo encontra-se momentaneamente interrompido.

Podemos afirmar que nosso estudo pertence ao terceiro conjunto de trabalhos apresentado acima, o do desenvolvimento praxiológico, ou seja, da formação dos formadores em campo, já que realizamos nossa pesquisa em relação ao trabalho de uma formadora de professores, que atua em um curso de formação, ou seja, pesquisamos o trabalho do formador de professores a medida que ele se realiza. Para isso, serão analisados os textos produzidos em situação de trabalho (durante o trabalho e depois de realizado), nos quais o agir desse trabalhador pode ser identificado e analisado, portanto, faz-se necessário entendermos esse agir em seus aspectos verbais e não verbais.

Após termos apresentado, em linhas gerais, o Interacionismo Sociodiscursivo, procuraremos, na próxima seção, apresentar o papel central dado ao agir.

2.3. O papel do agir

Para que possamos realizar a análise das mediações formativas e de seus efeitos no desenvolvimento dos indivíduos faz-se necessária a compreensão da problemática das relações entre as condutas observáveis, o agir e os conhecimentos (BRONCKART 2009, p. 240), que ser dividida em três questões.

A primeira questão refere-se à identificação do que pertence à ordem do agir que pode ser observado nas relações humanas. A esse respeito, é possível diferenciar o agir observável que é da ordem dos acontecimentos ditos naturais, pois não presumiriam nenhuma intencionalidade e o agir observável que implicam projeções e intenções. Além disso, distingue-se dois níveis de realização desse agir: o nível coletivo, no qual as atividades são orientadas por finalidades e motivos de um grupo e o nível singular, no qual as ações são de responsabilidade particular de um agente com suas próprias intenções, razões e capacidades (BRONCKART 2009, p. 240-241).

Ainda, segundo o autor, a segunda questão diz respeito às condições de delimitação das ações, ou de identificação das dimensões intencionais e motivacionais das ações individuais, ou seja, como seria possível identificar as intenções e motivações de um agir. Apoiando-se na teoria do agir comunicacional de Habermas, o ISD adota uma posição sobre o agir que considera dois níveis de análise:

1. O primeiro nível de análise é o das condutas observáveis, da prática, “que pelo próprio fato de se realizarem, manifestam ou exibem pretensões à validade em relação ao conjunto dos pré-construídos humanos; é nesse nível que a *ação primeira* (enquanto pilotagem na rede das múltiplas determinações provenientes desses pré-construídos) se mostra” (BRONCKART 2009, p. 242);
2. Para o autor, o segundo nível é o das avaliações, que se realizam por meio de produções verbais ou dos textos, das ações realizadas. Essas avaliações acontecem a partir da participação dos indivíduos em atividades coletivas, o que cria nessas relações um agente externo, pois são avaliações realizadas por outros. Ademais, todo indivíduo também participa dessas avaliações e é levado a julgar a relevância do agir dos outros utilizando, para isso, os critérios provenientes dos pré-construídos coletivos. Nesse cenário, o indivíduo se dá conta de que também é julgado sob esses mesmos critérios e

torna-se capaz de utilizá-los em relação às suas próprias ações, o que faz com que se torne um indivíduo responsável por suas ações.

A partir de todas as ideias citadas acima, tornou-se possível a elaboração de uma semiologia do agir, ou seja, uma significação desse agir, fazendo distinções entre atividades coletivas, ações primeiras e agentes externos e ações e agentes internos.

Outra questão discutida é o significado da palavra *pessoa*, enquanto o significado de agente designa o indivíduo responsável por determinada ação que tenha sido designado a fazer. A pessoa é o resultado de todas as experiências vivenciadas ao longo de sua vida, ela carrega no corpo e na mente a história de tudo o que viveu. Todas essas experiências resultam em uma pessoa singular/única. Essa singularidade traz para a pessoa uma determinação, o que confere a ela possibilidades de liberdade e criatividade em relação aos pré-construídos coletivos, permitindo transformá-los, avaliá-los, tornando-se atores da vida social e não apenas agentes desse social.

A terceira questão a ser discutida é a diversidade dos espaços de inscrição das ações segundas e das consequências que é preciso tirar disso. Segundo Bronckart (2009, p. 244),

todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem. Portanto é necessário assumirmos, em primeiro lugar, a preexistência de modelos do agir (BRONCKART, 2009, p. 244).

Esses modelos do agir oferecem “modos de fazer”, modelos de como as pessoas devem se comportar em determinados meios sociais. Além dos modelos disponibilizados pelos meios sociais em que os indivíduos estão inseridos, existem também textos que semiotizam esses modelos e as avaliações a que estes são submetidos. Podem ser textos de prefiguração geral do agir, que designam modelos do agir de maneira transversal e textos de prefiguração específica do agir, que orientam o agir profissional, específico, tem caráter prescritivo.

Para Bronckart (2006), “as ações segundas que se constroem sincronicamente são, em parte, determinadas pelo conjunto desses pré-construídos, mas sua forma, devido à radical singularidade das pessoas, necessariamente apresenta dimensões particulares” (BRONCKART, 2006, p. 245).

Nessa perspectiva o autor também ressalta a existência de textos pessoais que são produzidos pelos próprios agentes antes, durante e depois da realização de uma tarefa:

- Os textos produzidos antes da realização da tarefa trazem representações que os próprios agentes constroem sobre a organização da tarefa que realizam e das projeções sobre os objetivos a serem atingidos;
- Os textos produzidos durante a realização da tarefa mostram as representações sincrônicas sobre as capacidades pessoais que mobilizam;
- Os textos produzidos depois da realização da tarefa apontam as representações retroativas sobre as razões de determinadas escolhas e caminhos.

Outros indivíduos que assistem à realização de uma tarefa também podem produzir textos externos que denotam suas representações sobre as motivações, capacidades, responsabilidade do agente que realiza a tarefa.

Todos os textos produzidos nas diferentes situações citadas acima compõem os espaços de inscrição das ações segundas e nenhum deles pode ser considerado mais verdadeiro que outro.

Para que se progrida na discussão relacionada às questões até aqui postuladas, faz-se necessário um aprofundamento acerca das relações entre o agir em geral e as produções de linguagem.

2.3.1. O agir e a linguagem

Segundo Bronckart os seres humanos organizam suas atividades coletivas, por meio de um agir comunicacional semiotizado, ou seja, um agir que utiliza os signos (BRONCKART, 2009, p. 246). Mas, é importante entender as propriedades efetivas desses signos e, principalmente, compreender seus efeitos sobre o funcionamento humano.

Para Bronckart, nas espécies, em geral, podem-se distinguir grandes tipos de atividades, particularmente no que se refere às funções de sobrevivência. Na maioria dessas espécies, essas atividades estão associadas a processos de cooperação, pelo fato de que se organizam coletivamente, demonstram uma atividade coletiva ou social. Embora essas espécies sejam socializadas e utilizem um tipo de agir comunicacional, esse agir se realiza pela emissão de sinais que têm um efeito direto e mecânico sobre as respostas comportamentais dos membros da mesma espécie; essa falta de conversação

exclui qualquer possibilidade de negociação dos sinais, fazendo com que os conhecimentos construídos por cada integrante da espécie continuem sendo privados (BRONCKART, 2009, p. 246).

A espécie humana caracteriza-se pelas diversas formas e complexidade de suas organizações e de suas atividades. Essa grande evolução está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, a qual foi se desenvolvendo graças à necessidade que os *homo sapiens* tinham de entrar em um acordo nas atividades coletivas. No início, as produções sonoras estavam diretamente relacionadas aos objetos ou comportamentos esperados por quem as produzia, mas, como eram produções particulares, estavam sempre sujeitas a contestações dos outros membros da espécie, pois esses podiam atribuir a mesma sequência de sons para o mesmo objeto ou comportamento (BRONCKART, 2009, p. 246.).

Essas condições de constituição dos signos faz com que possamos compreender suas propriedades atuais. Uma dessas propriedades refere-se ao fato de que os signos são **radicalmente arbitrários**, ou seja, na medida em que são criados em situações de uso, podem submeter qualquer representação potencial a uma reorganização, o qual tem um roteiro **radicalmente não natural**, o significante de uma palavra une as muitas imagens mentais que as pessoas são capazes de construir nas interações com os objetos referidos. Dessa forma, os signos são entidades representativas **autônomas**, isto é, não estão presos a sua situação de produção, são também entidades **desdobradas**, não estão grudadas aos objetos, reúnem conjuntos de representações individuais – de acordo com sua história de vida cada pessoa desenvolve representações sobre o significado das palavras (BRONCKART, 2009, p 247).

Para o autor os efeitos da prática de signos dotados dessas propriedades são de três ordens. Primeiramente, os signos organizam-se em atividades particulares e autônomas, a atividade de linguagem, que se materializa em textos de diversos gêneros. Em segundo lugar, a prática dos signos na atividade de linguagem é constitutiva dos diferentes mundos formais de conhecimentos. E em terceiro, é a apropriação e depois a interiorização dos signos que transformam o psiquismo primário em um pensamento ativo e potencialmente auto-acessível (BRONCKART, 2009, p, 248-249).

A prática dos signos é constitutiva, simultaneamente, das entidades coletivas que são os textos e os mundos formais de conhecimento, e das entidades individuais que constituem o pensamento das pessoas, é

essencial acrescentarmos que essas ‘constituições’ nunca são definitivas. (BRONCKART 2006, p. 249).

O desenvolvimento dos conhecimentos humanos se dá nesse constante processo de negociação entre as representações individuais atribuídas a um signo e as representações coletivas atribuídas a esse mesmo signo, nos diferentes pré-construídos. Portanto, a verdade dos signos existe somente nas interações.

Se sabemos que o fato de entrar em acordo por meio da linguagem possibilita o agir coletivo e sendo por meio dos textos que essas ações se manifestam, apresentaremos, na próxima seção, a maneira como esse agir é explicitado nos textos.

2.3.2. O agir e os textos

Segundo Bronckart (2006), “qualquer nova produção de linguagem se realiza sobre o pano de fundo dos textos que já foram produzidos pelas gerações anteriores e que se acumularam em um subespaço dos ‘mundos de obras e de cultura’, que podemos chamar seguindo Bakhtin (1984), de intertexto” (BRONCKART, 2006, p. 250).

Nesse espaço, existem gêneros de textos que são muito diferentes, devido aos diferentes contextos sociais em que são produzidos, às finalidades para que foram produzidos e às diferentes formas de interação comunicativa. Esses gêneros também foram produtos de avaliações sociais, tornando-se portadores de três indexações:

- Indexação referencial – tipo de atividade a que o texto se refere;
- Indexação comunicativa – tipo de interação social em que o comentário se desenvolve;
- Indexação cultural – valor social atribuído a um gênero.

Dessa forma, os gêneros textuais que se encontram nesse intertexto são utilizados pelos produtores de novos textos como modelos de referência avaliados. Isso porque todo agente que precisa produzir um texto encontra-se diante de uma situação de ação de linguagem, situação que exigirá desse agente conhecimento sobre o contexto em que seu texto está sendo produzido e conteúdo temático que quer comunicar.

O conhecimento sobre o contexto em que o texto será produzido diz respeito aos parâmetros materiais do ato de produção – quem é o emissor, receptor, em qual espaço-tempo eles se situam – e aos parâmetros sociosubjetivos da interação - qual é o lugar social no qual se realiza a produção, quais os papéis que daí decorrem para o enunciador e seus destinatários, que relações de objetivos se estabelecem entre eles.

Já em relação ao conteúdo temático, esses conhecimentos referem-se aos assuntos que serão comunicados por esse texto.

Esses conhecimentos que o agente deve utilizar no momento da produção de seu texto servem como base de orientação para a escolha do modelo de gênero mais adequado a sua situação de produção. O agente não somente faz uma escolha desse gênero, mas também uma adaptação do mesmo às características particulares de sua situação de ação de linguagem. Por meio desse processo de adoção e adaptação, o agente aprende a utilizar esse gênero de acordo com as significações já cristalizadas nos modelos preexistentes e introduz nele seu estilo linguístico, o que pode modificar as características desse gênero e, aos poucos, ir modificando a configuração do intertexto existente.

Segundo Bronckart (2006, p. 252), “todo texto é uma entidade semiótica altamente complexa”, o que leva diversas correntes das ciências da linguagem a uma tentativa de descrevê-los. Nesse sentido, Bronckart (2006) e outros pesquisadores de seu grupo desenvolveram um longo trabalho de análise de centenas de textos, o que permitiu a elaboração de um esquema geral da arquitetura textual. Esse esquema apresenta três níveis de análise:

- Nível profundo da infraestrutura – sua organização depende da planificação geral do conteúdo temático, dos tipos de discurso e das sequências que podem ou não aparecer nos textos.
- Nível intermediário dos mecanismos de textualização – responsável pela coerência temática, por meio dos recursos linguísticos.
- Nível mais superficial dos mecanismos enunciativos e de modalização – explicitam as vozes e as avaliações do texto.

Esse esquema geral permite identificar as várias características linguísticas implicadas em um texto. No entanto, é importante explicitar que essa é apenas uma primeira etapa. A segunda constitui-se de saber que o trabalho que cada indivíduo deve ter para aprender a utilizar todos esses mecanismos consiste em confrontar os conhecimentos pessoais que já possui com os conhecimentos já cristalizados no intertexto coletivo e, portanto, a cada novo confronto dos conhecimentos pessoais com os coletivos se constitui como outro tipo de processo de interação formativa.

Dessa forma,

colocar em ação cada mecanismo linguístico implicado na produção textual é um aspecto particular do processo geral de reconfiguração dos conhecimentos humanos, reconfiguração essa que contribui para o desenvolvimento permanente das pessoas, ao mesmo tempo em que transforma o estado dos conhecimentos coletivos existentes (BRONCKART 2006, p. 254).

Apresentaremos na próxima seção, mais detalhadamente o modelo de análise de textos criados por Bronckart.

2.4. O modelo de análise de textos na perspectiva do ISD

Como já citado em seção anterior, para a perspectiva do ISD, a linguagem pode tornar-se um objeto de estudo quando se manifesta por meio de textos orais ou escritos, sendo assim, esses textos também podem tornar-se objetos de análise, auxiliando na compreensão da atividade humana.

Em sua proposta de análise, como explicitado na seção anterior, Bronckart (1999) apresenta duas vertentes ao olhar para os textos: a situação de ação de linguagem e a arquitetura interna do texto, constituindo um esquema geral da arquitetura textual, que será melhor explicada nessa seção.

2.4.1. O contexto de produção

Em relação à situação de ação de linguagem, essa vertente pode ser dividida em dois níveis de análise: as condições de produção ou situação de produção e o conteúdo temático.

A *situação de produção* refere-se aos elementos externos ao texto, mas que exercem influência sobre a forma como ele é organizado. Nesse aspecto, devem-se analisar os fatores que se organizam em dois conjuntos.

O primeiro conjunto refere-se ao mundo físico e as análises devem recair sobre o contexto físico de produção do texto que pode ser definido por quatro parâmetros precisos:

- a) **O lugar de produção:** lugar físico em que o texto é produzido;
- b) **O momento de produção:** o tempo que o texto leva para ser produzido;
- c) **O emissor:** a pessoa física que produz o texto;

- d) **O receptor:** as pessoas que podem receber concretamente o texto produzido.

O segundo conjunto refere-se ao mundo social e ao subjetivo, ou seja, o quadro das atividades de uma formação social, o mundo social (normas, valores, regras) e o mundo subjetivo (imagem que o agente tem de si ao agir). Esse contexto também pode ser dividido em quatro parâmetros de análise:

- a) **O lugar social:** no quadro de qual formação social o texto foi produzido (escola, família, mídia...);
- b) **Enunciador:** a posição social do emissor, qual é o papel social que o emissor desempenha na produção do texto (pai, cliente, professor...);
- c) **Destinatário:** a posição social do receptor, qual é o papel social que o receptor desempenha na recepção do texto (aluno, subordinado, mãe...);
- d) **Objetivo:** qual é a intenção do autor na hora de produzir o texto, o que ele quer provocar em seu destinatário.

Já o conteúdo temático pode ser definido como o conjunto das informações que são transmitidas pelo texto, ou seja, “que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART 1999, p. 97). Nesse aspecto, é possível observar quais os temas priorizados pelo produtor do texto, quais foram deixados em segundo plano ou até mesmo quais foram deixados de lado e não foram citados pelo mesmo.

Para ilustrar esse primeiro nível de análise, tomemos como exemplo o gênero da carta ao professor, cujo suporte foi a 3ª edição do livro didático do Programa Ler e Escrever, publicado no ano de 2010 pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação). Nesse primeiro plano de análise, é preciso considerar que todo texto se realiza por meio de algum gênero e essa situação comunicativa é resultado de “comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico” [...]” (Bronckart, 2009, p. 93,). Nessa direção, selecionamos o texto a seguir e, primeiramente, o identificamos e nomeamos de carta ao professor para que possamos, então, exemplificar os elementos que constituem tanto o contexto físico quanto o contexto sociosubjetivo.

Cara professora, caro professor

Desde o início de 2007, formou-se na Secretaria Estadual da Educação a equipe do **Programa Ler e Escrever**, com integrantes do **Programa Letra e Vida**, da Cogsp, da Cenp e da FDE, com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, para iniciar o **Ler e Escrever** na Rede Estadual. Esse grupo promoveu, durante os anos de 2007 e 2008, encontros de formação com os gestores: professores coordenadores (das unidades escolares e das Oficinas Pedagógicas), diretores de escola, supervisores de ensino das escolas de 1ª a 4ª série, visando apoiá-los na difícil tarefa de transformar a escola, cada vez mais, num espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento.

Como o Estado de São Paulo venceu o desafio da inclusão, com 98,6% das crianças de 7 a 14 anos em escola e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estudando — o objetivo agora é melhorar a aprendizagem e, para isso, aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino oferecido. Em agosto de 2007, o governador José Serra e a Secretária Estadual da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, lançaram um amplo plano para a educação paulista, com dez ações para atingir dez metas até 2010. Entre as ações propostas para alcançar as metas relativas à alfabetização dos alunos e à recuperação da aprendizagem das séries iniciais, está o **Programa Ler e Escrever** – que passa a ser uma das prioridades da atual gestão.

Agora, o **Ler e Escrever** começa uma nova etapa: será ampliado para o Estado inteiro, oferecendo a todos os professores seus materiais de apoio, entre os quais está este **Guia**, que é uma adaptação do **Guia de Planejamento para o Professor Alfabetizador** do projeto **Toda Força ao**

Primeiro Ano, publicado em 2006 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no âmbito do **Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal**, que começou sua implantação em 2005.

Os pressupostos, objetivos e orientação metodológica deste **Guia** são totalmente convergentes com os da Secretaria Estadual da Educação, por isso optamos por utilizá-lo, fazendo as adaptações e as revisões necessárias, mas mantendo sua essência pouco modificada.

Este **Guia**, junto com o **Caderno do Professor**, o **Livro de Textos do Aluno**, a **Coletânea de Atividades** e o **Guia de Estudos para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo**, compõem um conjunto de materiais impressos que servirão para articular a formação continuada dos professores de 1ª série na **HTPC** com seu planejamento e sua atuação em sala de aula. Teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente.

Nenhum material, por melhor que seja, dá conta de resolver todas as mazelas da educação. Entretanto, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos.

Equipe do Programa Ler e Escrever

Em relação ao lugar de produção, busca-se identificar o lugar físico em que esse texto é produzido; no caso da Carta ao professor, o determinamos como sendo na secretaria de Educação do Município de São Paulo, informação esta que aparece na ficha catalográfica do livro. Já no que se refere ao momento da produção – aspecto que tem o objetivo de identificar o espaço de tempo em que a produção do texto se realizou – por se tratar de um material didático que requer muitas pesquisas, conclui-se que a capa não tenha sido constituída em um prazo inferior a um ou mais anos. Quanto ao emissor, ou seja, a pessoa que produz o texto fisicamente, temos no gênero carta ao professor em questão uma equipe que assina a carta como equipe do Programa Ler e Escrever, formada por profissionais do programa Letra e Vida, da Cogsp, da Cenp, e da FDE. Por fim, ao identificar o receptor, teremos, os professores que utilizarão o material didático.

Após a análise do mundo físico, segundo o modelo de análise proposto por Bronckart (2009), devemos realizar a análise dos elementos que permitem identificar os mundos social e sociossubjetivo. Segundo o autor:

no segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir) (BRONCKART, p. 94, 2009).

A partir do exposto, dividiremos o contexto sociossubjetivo do gênero em questão em quatro aspectos. Primeiramente, identificaremos o lugar social de produção do texto, nesse caso, a esfera escolar, pois se trata de uma carta publicada em um material didático que será utilizado pelos professores dentro da escola. Após, podemos analisar o papel social assumido pelo emissor/enunciador que, no caso da carta ao professor, é representado pela própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – haja vista que representa um nome de grande valor para as instituições educacionais do Estado de São Paulo. Em seguida, na identificação de quem é o receptor e a posição de destinatário que ele ocupa, salientamos – no caso da carta ao professor – que ela possui um destinatário-alvo, ou seja, os professores que farão uso desse material em suas salas de aulas.

Por fim, identificamos o objetivo da carta ao professor, já que toda ação de linguagem está apoiada por uma atitude enunciativa que possui determinados objetivos e efeitos pretendidos; na análise aqui apresentada, é preciso deixar claro que por se

tratar de uma carta direcionada ao professor que fará uso desse material, seu objetivo maior, é convencê-lo da qualidade do material didático. Logo, o conteúdo da carta é selecionado e organizado de modo a atrair o professor e, nesse caso, evidencia-se a importância e a necessidade do uso do material.

Quanto ao conteúdo temático, podemos perceber que a equipe recorre a assuntos como a formação da equipe e a razão pela qual ela foi constituída, os objetivos do Programa Ler e Escrever, a ampliação do Programa para todo o Estado, o embasamento teórico, a apresentação do material e sua utilidade, necessidade e importância. O que nos leva a perceber que, ao recorrer aos temas citados acima para formular suas proposições acerca do conteúdo temático abordado na carta ao professor, pode-se recuperar algumas intenções por parte do enunciador: a de validar o material didático como sendo positivo (caso não fosse, ele não seria uma das prioridades da atual gestão) e a de mostrar que tal material representa uma boa opção (afinal, seu uso está sendo ampliado para todo o Estado de São Paulo). É importante ressaltar, também, que em relação ao mundo socio subjetivo, as análises realizadas dos textos são apenas as representações/interpretações, pois não há como recuperar as intenções reais do produtor do texto.

Enfim, ao reconhecer os elementos que constituem a situação de ação de linguagem que uma comunicação verbal mobiliza – o gênero, os papéis atribuídos ao enunciador/destinatário, o conteúdo temático, os aspectos do mundo socio subjetivo e as representações/interpretações realizadas, é que o produtor do texto recorre aos mecanismos de textualização para organizar seu texto; essa organização textual é chamada por Bronckart (1999) de arquitetura interna, a qual trataremos na próxima seção.

2.4.2 A arquitetura interna

Para Bronckart (1999), todo texto é organizado a partir da composição de um folheado textual, formado por três camadas superpostas que organizam a arquitetura interna desse texto. Essas camadas são divididas em três níveis de análise: a infraestrutura geral; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Segundo o autor, “essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual” [...]

(BRONCKART, 1999, p.119) e essa sobreposição de camadas textuais relaciona-se, principalmente, à hierarquia que o autor atribui à organização do texto.

O primeiro nível de análise, chamado de *infraestrutura geral* do texto, é a camada mais profunda do folheado textual. Ela é constituída por três elementos:

- I) o plano geral do texto que refere-se a organização de conjunto do conteúdo temático, que pode ser codificado em um resumo;
- II) os tipos de discurso e suas articulações;
- III) os tipos de sequência.

Em relação ao **plano geral** do gênero carta ao professor, aqui exemplificada, delimitamos as características mais gerais que organizam o conteúdo temático, como a identificação da saudação, texto organizado em parágrafos, assinatura. Tal procedimento permite-nos perceber os assuntos que foram privilegiados pelo autor e também sobre os que deixaram de ser abordados.

Acerca dos **tipos de discurso**, estes “podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de qualquer texto” (BRONCKART 2009, p. 253). Neles, se constroem os mundos discursivos, ou seja, as formas em que se organizam as relações entre as coordenadas da situação de produção de um agente, de seu mundo vivido e as coordenadas do mundo coletivo, construídas coletivamente, por meio de quatro possibilidades: primeiramente, as coordenadas que organizam o conteúdo semiótico podem ser colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção, criando dessa forma a ordem do NARRAR, ou elas podem ser colocadas próximas a essa situação, criando assim a ordem do EXPOR. Em segundo, as instâncias de agentividade semiotizadas podem aparecer em relação com o agente e sua situação de produção, constituindo, dessa forma, a IMPLICAÇÃO ou podem não aparecer, ocorrendo assim, a AUTONOMIA (BRONCKART, 2009).

Se realizado um cruzamento dessas quatro decisões, teremos o surgimento de quatro mundos discursivos: o NARRAR IMPLICADO, o NARRAR AUTÔNOMO, o EXPOR IMPLICADO e o EXPOR AUTÔNOMO, que podem ser expressos por quatro tipos de configurações linguísticas ou tipos de discurso, chamados de DISCURSO INTERATIVO, DISCURSO TEÓRICO, RELATO INTERATIVO E NARRAÇÃO, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1 : Tipos de Discurso (adaptado de Bronckart - 1999, p. 157)

	Conjunção com o mundo	Disjunção com o mundo
	EXPOR	NARRAR
Implicação em relação ao ato de produção	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
Autonomia em relação ao ato de produção	DISCURSO TEÓRICO	NARRAÇÃO

O discurso interativo acontece no mundo do expor e nesse tipo de discurso é possível observar a presença de formas verbais e de pronomes de 1ª pessoa e de 2ª pessoa, que demonstram a implicação dos participantes da interação, assim como, a presença de tempos verbais no presente, no futuro e no imperativo, colocando os conteúdos do texto em conjunção com o tempo real. Dessa forma, para que se possa interpretar esse tipo de discurso, o leitor precisará retomar as suas condições de produção.

O discurso teórico também ocorre no mundo do expor, nesse tipo de discurso é possível observar total autonomia entre os conteúdos do texto e a situação de produção, ou seja, não encontramos no texto nenhuma marca que se refere aos participantes da interação, ao tempo ou ao lugar de produção.

O relato interativo acontece do mundo do narrar, nesse tipo de discurso, é possível observar a presença de formas verbais e de pronomes de 1ª pessoa, que demonstram a implicação dos participantes da interação e a presença de tempo verbal no passado, colocando os conteúdos do texto em disjunção com o tempo real.

O discurso narração também acontece no mundo do narrar e nesse tipo de discurso é possível observar total autonomia entre os conteúdos do texto e a situação de produção, ou seja, não encontramos no texto nenhuma marca que se refere aos participantes da interação, ao tempo ou ao lugar de produção. No entanto, há presença de referência temporal, colocando os conteúdos do texto em disjunção com o tempo real.

Para Bronckart (1999), quando um agente compreende e reproduz esses tipos de discursos tem a oportunidade de construir e desenvolver diversas formas de raciocínio humano: os raciocínios práticos, os raciocínios narrativos e os lógico-matemáticos.

Os textos podem mostrar-se muito heterogêneos em relação aos tipos de discurso, já que normalmente são constituídos por mais de um tipo de discurso.

Realizando uma análise em relação aos tipos de discurso do gênero carta ao professor utilizado aqui como exemplo, podemos observar uma questão bastante curiosa e, ao mesmo tempo, preocupante, pois se o gênero analisado refere-se a uma carta – gênero, no qual, esperamos uma interação e interlocução com o seu destinatário - o mais adequado seria a presença do discurso interativo. No entanto, o tipo de discurso predominante na carta destinada aos professores é o discurso teórico como podemos observar nos trechos a seguir:

“O objetivo agora é melhorar a aprendizagem e, para isso, aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino oferecido”.

“Entre as ações propostas para alcançar as metas relativas à alfabetização dos alunos e à recuperação da aprendizagem das séries iniciais, está o Programa Ler e Escrever – que passa a ser uma das prioridades da atual gestão”.

“Agora o Ler e Escrever começa uma nova etapa [...]”

E outro tipo de discurso que observamos é o discurso de narração, como vemos nos trechos a seguir:

“Desde o início de 2007, **formou-se** na Secretaria Estadual da Educação a equipe do Programa Ler e Escrever [...]”

“Esse grupo **promoveu**, durante os anos de 2007 e 2008, encontros de formação com os gestores [...]”

“Como o Estado de São Paulo **venceu** o desafio da inclusão [...]”

Após realizarmos a análise dos tipos de discurso, podemos observar o quanto o enunciador se distancia do seu destinatário - o professor que irá utilizar o material do programa - pois, em nenhum momento, ele “fala” com o professor, exceto pela saudação da carta “cara professora, caro professor”, em nenhum outro momento ele se refere a esse profissional a quem a carta é direcionada. Por meio desse exemplo, podemos observar as atitudes enunciativas do produtor do texto.

Outra forma de compreender como os textos estão organizados internamente é a identificação das sequências textuais, aspecto a ser observado na infraestrutura do texto. Os *tipos de sequências* remetem às formas de “planificação dos textos” (Bronckart, 1999) e costumam ser classificadas em seis categorias: narrativa, descritiva,

argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. No entanto, é importante ressaltar que as sequências, podem ou não, ser encontradas nos textos.

O quadro a seguir nos mostra como cada sequência é organizada, bem como as possíveis intenções do produtor em relação ao seu destinatário.

Quadro 2: Tipos de sequências - Fonte: Bronckart (1999) e Machado (2009)

Tipos de Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhes elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de um posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra - argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Bronckart (1999) acrescenta outros tipos de sequências “menos convencionais”: os *scripts*, que pertencem a segmentos da ordem do narrar e as esquematizações, que constituem-se como um segmento marcado pelo expor.

O segundo nível de análise proposto por Bronckart (1999), que também se relaciona aos aspectos da arquitetura interna do texto, são os mecanismos de textualização. Estes referem-se aos organizadores textuais, ou seja, recursos de coesão nominal e verbal; contribuem para a coerência temática, fazendo a junção entre os diferentes tipos de discurso e as eventuais sequências que podem ser encontradas garantido que o texto se torne uma unidade coerente. Distinguem-se em três mecanismos: coesão nominal, coesão verbal e conexão (Bronckart, 1999).

A coesão nominal tem duas funções: introduzir os temas e os novos personagens e assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto. Esse recurso de organização do texto costuma ser realizado por meio de construções anafóricas com o emprego de pronomes e sintagmas nominais explícitos ou elípticos.

A coesão verbal tem a função de assegurar a organização temporal dos processos registrados no texto, realizam-se pelos tempos verbais, o autor acrescenta que a identificação dos mecanismos de coesão verbal associa-se a outras unidades que têm valor temporal e apresentam relação com os tipos de discurso (relato interativo, discurso interativo, discurso teórico e narração).

Os mecanismos de conexão são responsáveis pelas articulações da progressão temática, e fazem as articulações entre tipos de discurso, entre as fases de uma sequência, entre frases. Os organizadores que têm essa finalidade são as conjunções de coordenação e subordinação, os advérbios/locuções verbais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

Para ilustrar esse nível de análise vejamos o exemplo a seguir, retirado da carta ao professor, utilizada aqui como exemplo:

“Desde o início de 2007, formou-se na Secretaria Estadual da Educação a **equipe** do Programa Ler e Escrever, com integrantes do Programa [...] Esse **grupo** promoveu durante os anos de 2007 e 2008 [...]”

Nesse exemplo, temos o elemento de *coesão nominal* que faz a substituição do termo “*equipe*” por meio de outro substantivo “*grupo*”. Essa marca serve para fazer a

retomada de equipe, sem repetir o mesmo termo, facilitando a apresentação dos indivíduos presentes no texto.

“Nenhum material, por melhor que seja, dá conta de resolver todas as mazelas da educação. **Entretanto**, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos”

Com esse outro exemplo, podemos observar o elemento de *conexão* que marca uma relação de adversidade, entre a primeira frase e a segunda, por meio da conjunção “*entretanto*”, que tem a função de indicar uma espécie de alerta dada ao professor que irá utilizar esse material, pois, apesar de afirmar que nenhum material dá conta de resolver todos os problemas da educação, tenta ressaltar a importância do uso do material, pois, assim, o professor poderá dedicar-se a aprendizagem de seus alunos. Sendo assim, essa marca permite a progressão temática do texto, realizando a conexão/ligação tanto entre as frases, quanto entre a ideia/informação tematizada nesse trecho.

O terceiro e último nível a ser analisado na arquitetura interna do texto são os mecanismos enunciativos, que “contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?)” (BRONCKART, 1999, p. 130) do produtor do texto; dividem-se em vozes e modalizações. Em relação às vozes, por meio das marcas linguísticas, é possível identificar qual é ou quais são as vozes que aparecem no texto, ou seja, a quem o autor do texto confiará a responsabilidade daquilo que será dito: a voz do autor, vozes sociais, vozes de personagens.

Por meios dessas vozes são expressas as modalizações, ou seja, as avaliações formuladas em relação a alguns aspectos do conteúdo temático, “[...] as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 130).

Para Bronckart (1999), essas modalizações dividem-se em quatro tipos:

- Lógicas – demonstram a verdade ou certeza sobre o que é dito.
- Deônticas – expõem os valores, opiniões e regras do mundo social.
- Apreciativas – explicitam a posição subjetiva do produtor do texto em relação ao que é dito.

- Pragmáticas – demonstram a responsabilidade do personagem em relação às suas próprias ações.

Em relação a esse aspecto, voltemos ao gênero carta ao professor, que tomamos como referência para exemplificar esse modelo de análise de textos. Ao utilizar marcas linguísticas como “apoiá-los na **difícil tarefa**”, “*melhorar a aprendizagem*”, “*agora o Ler e Escrever começa uma nova etapa*”, “*amplo plano para a educação paulista*”, “*os pressupostos, objetivos e orientação metodológica deste guia são **totalmente convergente***”, “*se concentre naquilo que é **mais relevante***”, o enunciador da carta mobiliza a voz da equipe para dizer tudo de bom que ela já realizou na elaboração do material e na formação das equipes gestoras para o bom uso do material. Utiliza dessas marcas para salientar a necessidade e a importância do uso do material e os benefícios que ele pode trazer para o ensino-aprendizagem das crianças e para a educação em geral.

Uma vez descrito o modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999), apresentaremos, a seguir, as figuras de ação encontradas nos textos produzidos em situação de trabalho. Vale ressaltar que, para que façamos um levantamento das figuras interpretativas do agir representadas pelo agir nos textos *sobre* o trabalho do formador de professores, é preciso considerar que esse agir é constituído coletivamente, por meio de elementos que integram o plano das razões: o plano motivacional (determinantes externos, motivos); o plano intencional (finalidades, intenções); e o plano dos recursos para o agir (instrumentos, capacidades). (BRONCKART, 2009).

Dessa forma, para observá-los, passaremos, na seção seguinte, a apresentar a análise que se baseia nas figuras de ação; vale ressaltar que essa análise depende dos elementos linguísticos-discursivos do texto e indicam como *neles* e por *eles* se constroem as figuras interpretativas do agir humano.

2.4.3 As figuras de ação

Até o momento, temos utilizado os termos *agir*, *ação* e *atividade*, sem explicá-los e defini-los; no entanto, esses termos são usados por diferentes especialistas com diversas significações, portanto, acreditamos que faz-se necessário apresentarmos definições estáveis, sobre o que significa cada um desses termos na presente teoria. Segundo Bronckart (2009), o termo *agir* é “utilizado em um sentido genérico, para

designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e portanto, para dar nome ao “dado” que podemos observar” (BRONCKART, 2009, p. 212-213). Já aos termos *ação* e *atividade* são atribuídos um estatuto teórico ou interpretativo, para o autor *atividade* é utilizada para “designar uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado” (BRONCKART, 2009, p. 213) e *ação*, para “designar uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular” (BRONCKART, 2009, p. 213).

Como já discutido em seção anterior, sabemos que o agir dos indivíduos pode ser interpretado por meio dos diferentes textos produzidos nas interações de nosso dia a dia. No mundo do trabalho, esses textos podem ser produzidos com diferentes objetivos, como prescrever ações, estabelecer modelos de conduta, expor avaliações sobre determinadas ações. Eles podem ser produzidos em diferentes situações e por diferentes agentes.

Existem os textos produzidos em situação de trabalho que são produzidos por outro indivíduo que assiste a realização da tarefa com o objetivo de observar nessa produção, suas representações sobre as motivações, capacidades, responsabilidade do agente que realiza a tarefa. Já em nossa pesquisa, optamos pelos textos produzidos após a realização da tarefa em situação de autoconfrontação entre o agente (formador de professores) e o vídeo da realização dessa tarefa.

Os textos produzidos em situações de trabalho permitem que, por meio da análise dos elementos do agir textualizados, possam ser levantadas as figuras interpretativas do agir. Observemos quais são esses elementos do agir e como podem contribuir para a construção das figuras interpretativas, com base em Bronckart (2009) e Machado (2007):

- As razões que levam ao agir por *determinações externas* com origem no coletivo e os *motivos* com origem no nível individual;
- A intencionalidade do agir em que temos as *finalidades*, que partem do coletivo e por isso são socialmente validades e as *intenções*, os fins do agir interiorizados por um indivíduo;
- Os recursos para o agir que referem-se aos *instrumentos* ou tipificações do agir existentes em nossa sociedade e as *capacidades*, ou seja, os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a um ser.

- Os recursos para o agir que dizem respeito ao actante, que pode ser considerado um *agente*, aquele que não tem intenções ou um *ator*, aquele que tem intenções.

Além dos elementos do agir, já existem pesquisas que vêm estudando as figuras interpretativas do agir que podem tematizar também as fases do desenrolar de uma tarefa e os resultados ou efeitos concretos da atividade (BRONCKART, 2005 apud BARBOSA, 2009). Essas pesquisas pertencem aos estudos do grupo ALTER e do grupo LAF: Abreu-Tardelli (2006), Bueno (2007), Lousada (2006), Barricelli (2009), Barbosa (2009), Bulea e Fristalon (2004), entre outros.

Nas pesquisas do grupo LAF, sobre as situações de trabalho, Bulea e Fristalon (2004) entrevistaram algumas enfermeiras sobre como faziam os curativos nos pacientes. Ao analisarem as transcrições dessas entrevistas, puderam perceber a presença de quatro tipos de figuras de ação diferentes, que referem aos modos de dizer do agente e receberam os seguintes títulos:

- A *figura de “ação ocorrência”* – é fortemente contextualizada, aconteceu há pouco tempo. Apresenta discurso interativo, não possui marcação cronológica, o autor do texto se coloca como ator, para isso, faz uso frequente do pronome pessoal “eu” ou formas verbais em primeira pessoa no presente, no futuro e no pretérito perfeito.
- A *figura de ação “evento passado”* – conta a história de um evento, um acontecimento, que ajuda a ilustrar o agir sobre o qual se fala. Apresenta relato interativo, a autor do texto se coloca como autor, para isso faz uso do pronome pessoal “eu”, os verbos apresentam-se sempre no passado.
- A *figura de ação “experiência”* – apresenta uma cristalização pessoal das próprias experiências ou de um coletivo. Apresenta discurso interativo, referência temporal não delimitada. Verbos no presente com valor genérico, uso de pronomes com eu, você.
- A *figura de ação canônica* – explicita a regra, a prescrição. Apresenta discurso teórico. Não apresenta referências a um tempo preciso, verbos no presente com valor genérico, uso de modalizações deônticas (deve) para apresentar normas gerais de trabalho.

- A *figura de “ação definição”* – faz a tentativa de definir o agir. Apresenta discurso teórico, verbos no presente genérico, ausência de pronomes e verbos.

No que diz respeito às pesquisas realizadas aqui no Brasil, pelo grupo ALTER, podemos verificar que em relação a análise dos verbos e nominalizações que se referem ao trabalho do professor (Mazzillo 2006 e Bueno 2007), encontramos referência a três figuras do agir, que dizem respeito aos modos de agir do agente:

- Um *agir linguageiro* – foi identificado em predicados que apresentavam verbos de dizer. Divididos em três grupos:
 - ✓ implica uma ação imediata;
 - ✓ não implica uma resposta imediata;
 - ✓ em reação ao agir dos alunos.
- Um *agir com instrumentos* – foi encontrado, no caso de verbos que trazem a ideia de instrumento (projetar, escrever...) e verbos que implicam o uso de um instrumento (ler);
- Um *agir cognitivo* – envolve atividade mental ou capacidade do professor.

Esperamos que com a junção dos dois tipos de figuras, possamos observar tanto os modos de dizer, quanto os modos de agir do formador.

Apresentados os pressupostos teóricos do ISD, que nos dão base para possíveis análises e interpretações do agir do formador expressos nos textos produzidos em situação de trabalho – nosso objeto de análise - a seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para a produção e análise de dados .

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Visando a atingir o objetivo de compreender os aspectos do trabalho do formador de professores revelados por este em uma entrevista de autoconfrontação simples, apresentaremos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos que adotamos para a nossa pesquisa, procurando detalhar os procedimentos de produção e análise dos dados.

Para tanto, ela será dividida em três seções: contexto da pesquisa, procedimentos de produção de dados e procedimentos de análise dos dados. Dessa forma, descreveremos, primeiramente, o contexto em que a pesquisa se realizou, descrevendo o grupo de formação continuada de professores em que a formadora de professores atua e caracterizando os sujeitos participantes. Em seguida, apresentaremos o método escolhido para a coleta dos dados e as etapas que seguimos para coletá-los. Após, apresentaremos o método escolhido para a análise dos dados obtidos e os procedimentos éticos que foram seguidos na realização da pesquisa.

3.1 Contexto da pesquisa

Nesta seção, descreveremos o contexto da pesquisa, iniciando pelo grupo de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Itatiba-SP, em que a formadora de professores é responsável, passando em seguida aos participantes dessa pesquisa.

3.1.1 O grupo de formação continuada dos professores

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao curso de formação continuada de professores da Rede Municipal de Itatiba. Para melhor compreender esse contexto, examinemos o que ele vem a ser: sua organização, frequência e objetivos, procurando caracterizar o contexto em que foram realizadas as observações e as gravações dos encontros.

Desde 2010, existe um trabalho de formação continuada na cidade de Itatiba, destinada aos professores que ministram aula no Ensino Fundamental I, ou seja, os professores de 1º ao 5º ano. Iniciada no ano de 2010, a formação tinha como objetivo o

estudo, com os professores, da teoria de gêneros textuais, pois a rede municipal iniciaria o trabalho com um novo material didático que tinha como base esse conteúdo.

Portanto, durante o ano de 2010, os grupos de formação foram organizados de modo que todos os professores fossem atendidos pela formação continuada. Porém, no ano de 2011, para darmos continuidade a esse trabalho, percebemos a necessidade de uma reorganização desses grupos de formação, pois devido à rotatividade de professores existente na rede, tínhamos professores que já haviam passado pela formação em 2010 e, portanto, já possuíam certo conhecimento sobre os gêneros textuais e professores que estavam ingressando na rede naquele ano e, portanto, não haviam participado de nossas formações. Isso os deixava, de certa forma, em defasagem quanto àquele conteúdo estudado no ano anterior, por isso, organizamos dois tipos de grupos de formação: grupos iniciantes e grupos mais experientes (em relação ao estudo do conteúdo).

No entanto, esse era um problema que a cada ano crescia, pois no ano de 2012 teríamos que ter três tipos de grupos de formação para que pudéssemos dar conta da rotatividade de professores, mas como não haviam formadoras suficientes, fizemos um outro tipo de organização visando a atender as necessidades de nossos professores. Organizamos grupos para os professores iniciantes, que eram destinados aos professores novos e que davam aula no município pela primeira vez (o que significava que ele não havia participado de nenhuma formação em nossa rede) e grupos de formação que eram divididos por temas, e então, os professores poderiam se inscrever de acordo com as dificuldades que eles sentiam. Mesmo assim, sentimos que precisávamos de alguns grupos de formação que desafiassem, ainda mais, os conhecimentos adquiridos por nossos professores efetivos, isto é, que são da rede.

Foi dessa necessidade que surgiu o curso de formação continuada observado e filmado pela pesquisadora, proposto no final do primeiro semestre do ano de 2012, pois era necessária a criação de um novo programa de curso para os professores de nível avançado, que já haviam participado da formação continuada dos últimos dois anos (2010 e 2011 e primeiro semestre de 2012) da Rede Municipal de Itatiba.

A ideia desse novo grupo era a de retomar e aprofundar os conhecimentos que esses professores já possuíam, transpondo esses conhecimentos para prática, por meio da elaboração de sequências didáticas com diferentes gêneros textuais, para posterior publicação, procurando, dessa forma, evitar a desmotivação desse profissional que já está em formação há algum tempo, por meio de um programa de curso “dinâmico” e “interessante”.

Foi nesse grupo de formação de nome: “Gêneros textuais: produção de sequências didáticas”, que se realizaram as observações e as vídeo-gravações dos encontros. A carga horária do curso era formada por encontros presenciais e não presenciais; os encontros presenciais aconteciam semanalmente e tinham 1 hora e meia de duração; em todos os encontros os professores levavam uma tarefa pessoal, a qual caracterizava um encontro não presencial, que também teria a duração de 1 hora e meia. O curso realizou-se ao longo de dois meses, de agosto ao final de setembro do ano de 2012, contou nove encontros presenciais e nove encontros não presenciais, totalizando uma carga horária de 44 horas, pois alguns encontros tiveram mais de uma tarefa pessoal, gerando, dessa forma, mais horas não presenciais.

Fizeram parte desse grupo de formação 23 professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Itatiba, ou seja, estiveram presentes nesse grupo, professores que ministravam aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (todos faziam parte do mesmo grupo). Para participar desses encontros os professores trocavam as horas do encontro presencial pelas horas de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) da escola em que trabalhavam e eram remunerados pelas horas de trabalhos pessoais.

Durante os encontros presenciais, os professores participantes desse grupo faziam o estudo teórico do gênero textual como objeto de ensino em sala de aula e sua transposição didática para a prática por meio da elaboração coletiva de sequências didáticas com gêneros textuais e adequadas a determinados anos (séries), ou seja, após o estudo os professores organizaram o material que, no ano de 2013, foi utilizado pelos demais colegas da rede municipal.

3.1.2 A pesquisadora

Embora eu tenha me formado em Pedagogia com o intuito de dar aula às crianças, principalmente as pequenas, mais especificamente do ciclo I do Ensino Fundamental, em fase de alfabetização (que passou a ser minha paixão), não fiquei muito tempo em sala de aula. Após quatro anos ministrando aula em uma escola municipal de Ensino Fundamental fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica dessa mesma escola.

Fiquei na coordenação dessa escola durante três anos e conheci os desafios do trabalho com a formação continuada de professores da Rede Pública de Ensino, mas,

apesar de todas as dificuldades, descobri nesta área uma nova paixão, pelo fato de acreditar no trabalho deste profissional e, conseqüentemente, acreditar que poderia fazer algo para ajudá-los a superar os desafios encontrados em sala de aula.

Em seguida, fui convidada para fazer parte da equipe pedagógica da Secretaria da Educação de Itatiba, como formadora dos professores dos anos iniciais, mais especificamente do ciclo I (1º ao 3º ano) da rede municipal. Por meio desse novo desafio, conheci a Professora Doutora Luzia Bueno, hoje minha orientadora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade São Francisco na linha de Linguagem, discurso e práticas educativas e, convidada pela Secretaria da Educação para assessorar nossa equipe pedagógica. Durante nossos encontros, de estudo, discussão e muita reflexão sobre nossa prática enquanto formadoras de professores, surgiram muitas dúvidas, questionamentos e suposições em relação aos conteúdos apresentados, as estratégias utilizadas durante os encontros de formação e os desafios que esse papel de formador de professores nos apresenta.

A partir dessas reflexões, senti-me instigada a ingressar no Programa de Mestrado da Universidade São Francisco com o intuito de pesquisar sobre o trabalho do formador de professores, mais especificamente, sobre os aspectos que fazem parte do trabalho do formador de professores que podem facilitar ou não sua atividade.

3.1.3 A formadora de professores

Elisa³ é graduada em Letras e Pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia é professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Itatiba desde 2003. Trabalhou em sala de aula por oito anos em escolas municipais e particulares. Desde o ano de 2007, tem trabalhado com a formação de professores, um ano como coordenadora pedagógica de uma escola municipal de Itatiba e seis como formadora de professores.

Trabalhamos juntas desde o ano de 2010 neste programa de formação de professores e, portanto, participamos do mesmo grupo de estudos (citado na introdução dessa pesquisa). No primeiro semestre do ano de 2012, assumimos juntas dois grupos de formação de professores e, nesse período, tivemos a oportunidade de trocar ideias,

³ Elisa é um nome fictício.

refletir sobre conteúdos e estratégias no planejamento de cada pauta, o que nos permitiu estreitar ainda mais nossa amizade profissional.

A opção por centrar a pesquisa no trabalho de Elisa se deu por sua participação no grupo de estudos e por sabermos de seu conhecimento e grande experiência na formação de professores.

Uma vez apresentados o grupo de formação continuada de professores e os participantes da pesquisa, apresentaremos, na próxima seção, os objetivos e perguntas de nossa pesquisa.

3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

A presente pesquisa tem por objetivo compreender o trabalho do formador de professores. O corpus de nossa pesquisa é constituído por uma entrevista de autoconfrontação simples com uma formadora de professores, que foi analisada segundo o modelo de análise do ISD e as contribuições de Bulea (2010).

Acreditamos que o trabalho do formador de professores é extremamente importante para o sucesso da formação continuada dos professores, ele torna-se uma peça chave para a aprendizagem desse profissional. Sendo assim, percebemos a necessidade de uma análise e principalmente uma reflexão sobre a prática do formador de professores. Portanto, com a análise da autoconfrontação, pudemos identificar os aspectos do trabalho do formador que são vistos como mais relevantes pelo formador, assim como, depreender as avaliações que o formador faz desses aspectos. Conforme citado em nosso capítulo teórico, a autoconfrontação é um dispositivo metodológico que torna possível ao professor, exposto à imagem de seu próprio trabalho, distanciar-se de suas próprias ações e observar-se, fazendo, assim, uma descoberta de si e de suas ações.

Tendo em vista as especificidades da autoconfrontação e os objetivos desta pesquisa buscamos, com esse estudo, responder às seguintes perguntas:

- 1- Quais são os aspectos do trabalho do formador de professores tematizados pelo formador na autoconfrontação simples?
- 2- Que avaliações o formador faz desses aspectos?

Essas duas questões de pesquisa guiaram a produção dos dados de nosso estudo e os procedimentos de análise escolhidos, que apresentaremos nas próximas seções.

3.3 A produção de dados

A escolha do método de produção de dados foi realizada com base nas características do contexto de nossa pesquisa e de nossos objetivos. Decidimos utilizar como corpus de nossa pesquisa o texto da autoconfrontação, pois esse procedimento nos possibilitou, por um lado, responder nossas questões de pesquisa e, por outro, utilizá-lo como uma estratégia de formação do formador de professores, uma vez que possibilita a esse profissional a análise de sua prática, permitindo um debate sobre as dinâmicas utilizadas nos encontros de formação continuada dos professores, o uso dos instrumentos de trabalho e mesmo as relações com os cursistas.

Nesta seção, exporemos, os procedimentos de produção de dados, os critérios de seleção, os procedimentos que seguiremos durante a autoconfrontação e os procedimentos de análise dos dados.

3.3.1 instrumentos de produção de dados

Como explicitamos na introdução desta dissertação, o corpus de análise desta pesquisa é composto por uma entrevista em autoconfrontação realizada diante da imagem de uma aula realizada pela formadora de professores. Para que a autoconfrontação pudesse realizar-se foi preciso filmar os encontros de formação ministrados pela formadora de professores participante da pesquisa. Portanto, essa seção tem por objetivo apresentar os instrumentos que utilizamos na produção dos dados, assim como o tempo previsto para a produção.

A produção dos dados realizou-se entre os meses de agosto de 2012 e os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2013, incluindo os seguintes instrumentos:

- 1- Vídeo-gravação de todos os encontros de formação dos professores da rede municipal de Itatiba, ministrada pela formadora de professores, sujeito da pesquisa.
- 2- Autoconfrontação simples com a formadora de professores, sujeito da pesquisa.

3.3.1.1 A entrevista de autoconfrontação simples

Nesta seção, objetivamos explicar o procedimento da autoconfrontação, procurando estabelecer as semelhanças entre nosso contexto e o contexto francês. Em seguida, procuraremos esclarecer como os encontros de formação foram filmadas e como a autoconfrontação se realizou.

Para a produção dos dados, utilizamos o procedimento da autoconfrontação simples, metodologia utilizada na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade. Este procedimento foi criado por pesquisadores franceses (Faita e Clot, 2000) e foi por nós escolhido por se tratar de um método que se caracteriza por ser não apenas um procedimento de produção de dados, mas um meio de transformar a própria atividade, pois segundo Clot (2010, p. 223)

a análise do trabalho se revela como um instrumento de desenvolvimento da consciência do sujeito quando lhe é oferecida a possibilidade de alterar o estatuto do vivido: de objeto de análise, o vivido pode tornar-se meio para viver outras vidas. (CLOT, 2010, p. 223)

Nosso contexto de realização da autoconfrontação se assemelha ao contexto francês pelo fato de que a demanda da pesquisa também partiu do coletivo de trabalho. Esse coletivo de trabalho, como citado na introdução, se formou no ano de 2010, quando nossa equipe de formadores da Secretaria da Educação do Município de Itatiba iniciou uma assessoria pedagógica com a Professora Doutora Luzia Bueno. Ao percebermos a necessidade de discutirmos e estudarmos os conteúdos que deveriam ser trabalhados na formação com os professores, as estratégias que poderíamos utilizar nos encontros e até mesmo os desafios que encontrávamos na relação com os professores, organizamos um grupo de estudos, no qual poderíamos discutir e refletir sobre nossa atividade de trabalho.

Inicialmente, o grupo era composto por três formadoras e a Professora Luzia Bueno que nos assessorava, depois, outras duas formadoras vieram trabalhar conosco e foram acrescentadas ao nosso grupo de estudos. Os encontros aconteciam na Universidade São Francisco e eram quinzenais ou mensais, com duração de três a quatro horas. O grupo reunia-se para o estudo e discussão de textos teóricos sobre o trabalho com gêneros textuais na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Os temas que seriam estudados e discutidos em cada encontro eram escolhidos a partir das dificuldades encontradas pelos formadores de professores, na transposição dessa teoria para os grupos de formação continuada de professores da rede municipal de Itatiba. Além disso, durante os encontros de formação continuada de professores, eram

detectadas pelos formadores algumas dificuldades desses professores em sala de aula, que também eram levadas ao grupo de estudos, onde era possível refletir e estudar sobre conteúdos e estratégias que poderiam ser utilizadas na formação dos professores para a superação dessas dificuldades.

Nesses encontros, portanto, além do estudo e aprofundamento teórico eram planejadas coletivamente algumas pautas que deveriam ser trabalhadas na formação continuada dos professores para posterior análise e discussão dos resultados desse planejamento coletivo.

Com o passar do tempo, começamos a observar, pelas devolutivas dos professores, que muito do que era trabalhado nos encontros não chegava à sala de aula da forma como imaginávamos que chegaria. Inicialmente, levantamos questões acerca do trabalho do professor e, conseqüentemente, sobre a maneira como ele lidava com as mudanças e transformações propostas à sua prática. Para entendermos melhor o que acontecia, iniciamos um estudo sobre o trabalho em geral e, mais especificamente, sobre o trabalho do professor, por meio dos estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade. Isso fez com que observássemos outros aspectos do trabalho desse profissional como: a relação desse profissional com os alunos, com os pais dos alunos, com os profissionais que trabalham na escola, com os materiais didáticos, com as teorias que a todo o momento se transformam, com as prescrições que devem seguir para cumprir seu trabalho, etc. Aspectos que também diziam respeito ao nosso trabalho, pois as prescrições e teorias que deveriam ser colocadas em prática na sala de aula, de certa forma, eram de nossa responsabilidade.

Nessa época, surgiu também a oportunidade de participarmos de um projeto maior, chamado Projeto *Analyser l'activité de professeurs de français au Brésil en préalable à l'élaboration d'une stratégie et d'une ingénierie de formation professionnelle continue*, que tem por objetivo elaborar uma estratégia de formação profissional de professores de francês e de português a partir do quadro teórico e metodológico proposto pelo grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des professionnels de l'Éducation*), colaborador do projeto, juntamente com as contribuições advindas dos trabalhos do grupo ALTER.

Todo esse contexto que vivenciávamos levou-nos a perceber a necessidade de olharmos para a nossa própria prática enquanto formadoras de professores e começamos a levantar questionamentos em relação aos desafios que se apresentavam à nossa atividade de trabalho como: *será que as estratégias que utilizamos em nossa formação*

de professores, realmente garantem que as discussões e reflexões privilegiadas nos encontros sejam incorporadas à prática dos professores em sala de aula? Será que as prescrições estão claras e são possíveis de serem executadas em sala de aula?

A partir de todas essas dúvidas e reflexões relacionadas à nossa função de formadoras de professores, surgiu em nosso grupo de estudos e, conseqüentemente de trabalho, a demanda de minha pesquisa, pois o grupo sentiu a necessidade de aprofundar-se nos estudos em relação ao trabalho do professor e também em relação ao nosso próprio trabalho.

Para isso, vimos nas metodologias utilizadas na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade um aporte que poderia nos ajudar, principalmente a autoconfrontação, pois percebemos nesse dispositivo uma oportunidade de refletirmos sobre nossa própria prática e, ao mesmo tempo, uma importante estratégia de formação no trabalho com os professores, já que poderia ser utilizada tanto entre nós como na formação com os docentes.

A partir disso, iniciamos um estudo desses métodos e até realizamos a filmagem de nossos encontros de formação para a realização de autoconfrontações simples, inicialmente, e cruzada, posteriormente, para que pudéssemos refletir sobre nossa própria prática e também para sentirmos como seria a realização dessa metodologia com o professor. Portanto, a formadora Elisa, escolhida para ser a formadora pesquisada, por ser a mais experiente do grupo, já havia passado pela experiência de ter sua formação filmada e já havia realizado uma autoconfrontação simples e cruzada com sua parceira de trabalho, no caso, eu. Experiência que, na ocasião, foi bastante significativa para sua prática e causou certa estranheza ao se reconhecer no vídeo, quanto à postura, voz e comportamento em relação às perguntas das cursistas e outras dificuldades observadas em seu trabalho.

Surgiu, assim, a oportunidade de realizarmos a pesquisa, a partir do trabalho de uma das formadoras do grupo, a formadora Elisa, como citado antes, para que pudéssemos observar mais de perto, o trabalho do formador de professores. Nesse trabalho, observaríamos os aspectos que estariam envolvidos nessa atividade que poderiam facilitar ou dificultar nossa atividade de trabalho, quais desses aspectos já eram observados e quais passavam despercebidos em nossa prática diária, quais necessitariam ser melhorados ou até transformados. Pelo curto tempo que tínhamos para realizar a pesquisa no mestrado, foi possível somente a realização da entrevista de autoconfrontação simples, não chegando à cruzada.

3.3.1.2 A filmagem dos encontros de formação

No que diz respeito à parte operacional das filmagens, em nossa pesquisa, por motivo da dificuldade material, não tivemos uma equipe técnica para fazer a filmagem, esta se realizou pela própria pesquisadora com equipamento não profissional. A câmera foi posicionada no fundo da sala na maior parte das gravações, mas, em alguns encontros, a própria pesquisadora fazia a filmagem.

A vídeo-gravação aconteceu nos encontros de formação continuada da turma de professores avançados, que acontecia aos sábados pela manhã, com 1h30 de duração entre os meses de agosto de 2012 e os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2013.

3.3.1.3 A realização da filmagem da autoconfrontação simples

A Autoconfrontação simples consiste no momento em que o professor formador assiste a sua própria gravação, juntamente com o pesquisador, e tem a oportunidade de confrontar-se com sua verdadeira atuação e não mais com a atuação que imagina ter, este momento permite que

o sujeito confrontado consigo mesmo, supera os limites que lhe impõe habitualmente o controle social sob suas diferentes formas, incluindo aquele que ele se impõe por sua própria iniciativa: a autoavaliação da conformidade de seus atos em relação à expectativa do outro ou, no mínimo, daquilo que a representa em si próprio – em poucas palavras, em relação às normas sociais, aos gêneros e à maneira como esses gêneros autorizam também o uso ou a transgressão das normas com perfeito conhecimento de causa (CLOT, 2010, p. 138).

Esta situação torna possível ao sujeito exposto à imagem de seu próprio trabalho distanciar-se de suas próprias ações e observar-se, fazendo assim, uma descoberta de si e de suas ações. Assim sendo, a filmagem da autoconfrontação simples foi realizada em uma sala de aula na escola, onde acontecem os encontros de formação continuada com os professores. A entrevista aconteceu sem nenhuma interferência externa, estavam presentes na sala somente a pesquisadora e a formadora de professores. A pesquisadora preparou a sala e o equipamento de vídeo, o mesmo utilizado na filmagem dos encontros de formação, posicionando a câmera atrás da formadora e da pesquisadora, de maneira que filmasse a discussão de ambas e mostrasse também as imagens que eram observadas na tela do notebook e discutidas por elas.

Para a realização da autoconfrontação, a pesquisadora pré-selecionou alguns momentos em que iria parar o vídeo, conforme indicações de Clot et al.

que salientam a necessidade de escolher trechos do trabalho filmado e colocar questões ao trabalhador sobre algo que chame a atenção do pesquisador. É o pesquisador que deverá manipular o controle remoto, parando o filme e solicitando comentários quando achar necessário (CLOT et AL. (2001) apud LOUSADA, 2006, P. 129).

Apesar do que ressalta Clot (2001) – que é o pesquisador quem deve manipular o controle remoto, parando o filme - em nosso contexto, antes de assistirem às imagens gravadas, a pesquisadora e a formadora de professores combinaram que ambas poderiam parar o vídeo, quando achassem necessário, garantindo dessa forma, as diferentes funções da manipulação do “controle remoto”, ou seja, das paradas do vídeo. Isso porque o pesquisador tem a função de estranhamento, pois ao observar as cenas do vídeo irá questionar e indicar aquilo que lhe causa estranhamento. Enquanto a função do formador de professores pesquisado é de muitas vezes tentar explicar as ações que observa de si mesmo. Durante a autoconfrontação, a formadora de professores demonstrou grande interesse em discutir sua prática e parou o vídeo diversas vezes para discutir as ações realizadas por ela no vídeo em que assistia, inclusive, em muitos momentos que não haviam sido pré-selecionados pela pesquisadora.

3.4 Procedimentos de seleção de dados - a vídeo-gravação do encontro de formação escolhida para realização da autoconfrontação simples

Esta seção tem o objetivo de explicar como fizemos a seleção do vídeo escolhido para a realização da autoconfrontação com formadora de professores, ou seja, como fizemos a seleção do encontro que a formadora de professores assistiria para observar sua atuação no vídeo.

Como já explicitado em seções anteriores, o contexto dessa pesquisa foi o grupo de formação continuada dos professores, o qual tinha o objetivo de estudar o gênero textual como objeto de ensino em sala de aula e sua transposição didática para a prática por meio da elaboração coletiva de sequências didáticas com gêneros textuais e adequadas a determinados anos.

Sendo assim, durante os encontros, os professores leram textos teóricos sobre o trabalho com os gêneros textuais e suas características e, após esses estudos, elaboraram atividades que fizeram parte das sequências didáticas. Essas sequências elaboradas no curso de formação foram publicadas em 2013 e são utilizadas na rede municipal, como material didático.

Quando o curso de formação terminou e as sequências didáticas ficaram prontas, as formadoras, juntamente com a assessora, iniciaram um período de revisão desse material e, por meio das revisões, perceberam alguns equívocos nas atividades destinadas ao trabalho com os aspectos linguísticos do gênero. Esta constatação nos preocupou, pois a maior parte das sequências didáticas apresentavam problemas parecidos.

Para que pudéssemos compreender melhor os equívocos apresentados nas sequências didáticas, buscamos a vídeo-gravação do encontro, cujo objetivo era trabalhar com os aspectos linguísticos discursivos do gênero, ou seja, o encontro em que a formadora de professores estudou e discutiu com os professores esses aspectos. Nosso objetivo era entender os motivos dos equívocos apresentados nas sequências didáticas antes de dizermos que os professores não haviam entendido a proposta.

Ao assistirmos à vídeo-gravação desse encontro observamos alguns aspectos que poderiam ser discutidos e tematizados com a formadora de professores sobre sua prática; decidimos, portanto, escolher esse vídeo para realizar a autoconfrontação simples com a formadora de professores.

Após a explicação de como a vídeo-gravação, para a autoconfrontação, foi selecionada, veremos na próxima seção, os procedimentos de análise dos dados.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Esta seção tem o objetivo de apresentar os procedimentos que utilizamos para a análise dos dados.

A análise dos dados foi realizada com base no Interacionismo Sociodiscursivo, em que “a linguagem tem um papel central e decisivo no desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas” (BUENO, 2007, p. 69). Dessa forma, ao interpretarmos

um texto, temos a oportunidade de interpretarmos as figuras de agir que estão inseridas nele refletindo a ação humana.

Sendo assim, após realizarmos a vídeo-gravação da entrevista de autoconfrontação, foi realizada a transcrição da mesma transformando-a em texto escrito. Portanto, é importante ressaltar que o texto analisado da vídeo-gravação foi somente o ⁴ texto verbal, destacando que os textos não-verbais não fizeram parte de nossa análise. Assim o corpus de nossa pesquisa constitui-se pelo texto verbal obtido a partir da vídeo-gravação da autoconfrontação simples entre o professor formador, sujeito da pesquisa e sua atuação no encontro de formação continuada.

Foi realizada, portanto, uma análise textual com base em procedimentos linguístico-discursivos e interpretativos para a identificação e interpretação dessas formas de agir. Desse modo, a análise se realizou a partir dos seguintes níveis: contexto de produção do texto, a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Esse primeiro nível de análise textual, o contexto de produção, diz respeito à identificação do contexto em que o texto foi produzido. Segundo Bronckart (2009, p. 93) “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

Portanto, no que diz respeito ao contexto de produção do texto, foram identificadas as seguintes categorias, baseadas no contexto físico e sociossubjetivo do texto da autoconfrontação:

Quadro 3 – Categorias de análise do contexto de produção (BRONCKART 2009, p. 93-94)

Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
<ul style="list-style-type: none"> • O emissor – pessoa que produz o texto; • O receptor – pessoa que irá receber o texto, o leitor do texto; • O momento de produção – tempo em que o texto é produzido; • O lugar de produção – lugar físico em que o texto é produzido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciador – posição social do emissor; • Destinatário – posição social do receptor; • Lugar social – modo de interação em que o texto é produzido (escola, família, mídia, etc.). • Objetivo – efeito que o texto pode produzir no destinatário.

⁴ É importante ressaltar que sabemos da enorme importância das imagens, ou seja, o quanto as expressões faciais, os gestos, etc. são importantes para as análises de uma vídeo-gravação, porém devido ao curto espaço de tempo que teríamos para a realização da pesquisa no mestrado, e como o aporte teórico escolhido não dá conta desses aspectos, não seria possível a pesquisa de todo o aporte teórico necessário para a análise desses elementos. Portanto fizemos a opção de analisarmos somente o texto verbal.

Por meio dessas categorias, foi possível identificar com mais clareza a situação em que o texto foi produzido, permitindo uma interpretação dos dados com base no contexto histórico que este foi elaborado.

Em seguida, fizemos a análise da infraestrutura geral dos textos, nesse segundo nível de análise textual, identificamos o plano mais geral dos textos, ou seja, a organização dos segmentos temáticos que o compõem.

Assim, primeiramente identificamos os temas inseridos pela formadora de professores e os temas inseridos pela pesquisadora. Dessa forma, pudemos identificar quais foram os temas ou conteúdos que foram priorizados pelo formador de professores ao longo do texto, ou seja, foi possível observarmos quais aspectos do trabalho do formador de professores foram tematizados por ele, no texto da autoconfrontação.

Em seguida, realizado levantamento dos temas, iniciamos uma análise mais detalhada a partir de cada um deles. Sendo assim, outra análise realizada no nível da infraestrutura geral do texto foi a identificação dos tipos de discurso que apareceram em cada um dos temas recorrentes no texto.

A seguir, fizemos a análise dos mecanismos de textualização, nesse terceiro nível de análise textual, procuramos identificar os mecanismos de coesão nominal, ou seja, recursos linguísticos que possuíam a função de retomar o assunto, os temas apresentados no texto da autoconfrontação.

Logo após, no nível dos mecanismos enunciativos, pudemos identificar os posicionamentos enunciativos que traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático, através da identificação das modalizações.

Também utilizamos em nossas análises categorias produzidas a partir dessas discussões teóricas, para a interpretação de textos produzidos a partir das situações de trabalho (BULEA E FRISTSLON, 2004; BULEA, 2010), com a intenção de identificarmos as figuras de ação presentes no texto produzido a partir da autoconfrontação. Para isso, nos ancoramos na análise dos tipos de discursos.

O quadro abaixo ilustra as categorias que serviram de base para a análise em função de nossas perguntas de pesquisa:

Quadro 4 – Categorias de análise em função das questões de pesquisa

Texto	Questões específicas	Categorias de análise
Transcrição da vídeo-gravação da autoconfrontação realizada com o professor formador sujeito da pesquisa.	1- Quais são os aspectos do trabalho do formador de professores tematizados em uma autoconfrontação simples pelo formador?	Nível dos contextos Nível organizacional – temas e tipos de discurso. Nível Linguístico Discursivo – coesão nominal Nível enunciativo – modalizações Figuras de ação
	2- Que avaliações o formador de professores faz desses aspectos?	Nível dos contextos Nível organizacional – temas e tipos de discurso. Nível Linguístico Discursivo – coesão nominal Nível enunciativo – modalizações Figuras de ação

3.6 Confiabilidade dos dados

Nesta seção, visamos a apresentar argumentos em relação à confiabilidade da pesquisa. Para isso, retomaremos, primeiramente, alguns aspectos em relação ao contexto de pesquisa e indicaremos os procedimentos éticos que seguimos.

3.6.1 Em relação ao contexto de pesquisa

Em relação ao fato de a pesquisadora ser também professora formadora junto à professora sujeito da pesquisa, escolhida para observação e gravação de seus encontros de formação, e ainda, participar do grupo de estudos também junto à professora sujeito da pesquisa, podemos dizer que isso não invalida esse estudo, pois, de acordo com Lousada (2006, p. 133),

o maior conhecimento do contexto da pesquisa pode ajudar a realizar a coleta de dados, a permitir a reunião de vários textos que circulam

no espaço da formação e do grupo de estudos e a facilitar a compreensão e interpretação da situação de trabalho. (Lousada, 2006, p. 133)

Em relação aos problemas que poderiam ser apontados pela proximidade entre pesquisador, professor formador e grupo de estudos, relacionados à condução da autoconfrontação, podemos dizer que tomamos alguns cuidados para garantir a validade da pesquisa, principalmente, adotando – ou pelo menos tentando adotar – uma postura de pesquisadora e deixando de lado a parceria que existe entre professores formadores que somos. Apesar disso, notamos diante das análises realizadas que em alguns momentos esses papéis se confundem e a pesquisadora acaba se transformando na formadora parceira da formadora pesquisada.

Contudo,

ao nos inspirarmos nos métodos da Clínica, é necessário termos clareza de que estamos na área de Educação e somos professores visando compreender melhor o trabalho de nossos colegas, em diferentes níveis (do professor da escola básica ou da universidade, do formador, da gestão, etc), para que, no conjunto, possamos rever nossas práticas. Essa diferença tem que ser ressaltada a fim de que possamos nos deixar explorar as especificidades de cada contexto e perceber a produtividade tanto de cada método para a geração de dados quanto para contribuir para a formação do professor (BUENO, 2013).

3.6.2 Em relação aos procedimentos éticos

Antes do início das filmagens, pedimos o consentimento à formadora de professores, sujeito da pesquisa, Secretaria da Educação do Município de Itatiba (Secretária da Educação e a Chefe do setor de Ensino Fundamental) e professores envolvidos no grupo de formação continuada, apesar de esses não serem citados na pesquisa.

Posteriormente, os seguintes documentos foram entregues e aprovados pela Comissão de Ética da Universidade São Francisco:

- Dados da pesquisadora e da pesquisa;
- Projeto de pesquisa;
- Termos de consentimento assinado por todos os envolvidos na pesquisa

3.6.3 Em relação à discussão da pesquisa pela comunidade científica

Ao longo desses dois anos em que a pesquisa se realizou procuramos apresentá-la, discuti-la e debatê-la em diversos eventos educacionais, para que pudéssemos ouvir diversas opiniões acerca da relevância do tema escolhido, da base teórica e procedimentos de produção e análise dos dados, adotados. Portanto, além de passar pelo Comitê de Ética da Universidade, esta pesquisa foi apresentada e debatida nos seguintes fóruns científicos:

- Apresentação de pôster no “II Seminário Interno do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco – Educação, Cultura digital e os desafios da Educação Contemporânea”;
- Apresentação de pôster no XI Encontro de Pós-Graduação da Universidade São Francisco sobre o tema “Uma reflexão sobre o trabalho docente e a formação continuada”;
- Apresentação de comunicação no Seminário Interno “Educação Matemática e Escola Indígena – realidades, utopias, tensões”.
- Apresentação de comunicação no I Encontro do Grupo ALTER-AGE sobre O trabalho do formador na formação continuada;
- Apresentação de comunicação no XIX Encontro de Iniciação Científica, o XII Encontro de Pós-Graduação, o VII Encontro de Extensão Universitária e os Seminários de Estudos do Homem Contemporâneo;
- Apresentação de comunicação no III Seminário Interno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação: Pesquisa em Educação: perspectivas sócio-histórico-culturais;
- Apresentação de comunicação no VI Seminário Fala Outra Escola - Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária;
- Apresentação de comunicação no Encontro do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil: Pesquisas do grupo ALTER em debate;
- Apresentação de comunicação no VII Siget - Os gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana;
- Apresentação de comunicação no INPLA – SIL 2013 – 19º Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada, 5º Seminário Internacional de Linguística;
- Apresentação de pôster (debatido por Daniel Faita) no Colóquio Internacional Analisar o Trabalho Educacional.

Apontados os aspectos metodológicos da pesquisa, passamos, na próxima seção à explicitação dos resultados das análises.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS DAS ANÁLISES

Neste capítulo, apresentaremos a análise do texto resultante da autoconfrontação realizada pela pesquisadora junto à professora formadora de professores. O texto analisado é constituído por dois sujeitos: a pesquisadora iniciante, colocando-se não somente como pesquisadora, mas também como formadora de professores e parceira da professora formadora na elaboração dos encontros de formação; e o professor formador pesquisado, docente experiente na elaboração e atuação nos encontros de formação continuada. Sendo assim, a autoconfrontação constituiu-se a partir de perguntas, intervenções, discussões e reflexões tanto por parte da pesquisadora, quanto por parte da formadora de professores, na qual o que é dito, tanto pela pesquisadora quanto pela formadora de professores, pode interferir na análise e interpretação dos dados.

Na seção a seguir, apresentaremos os aspectos do contexto de produção, ou seja, contexto físico e social, do texto produzido a partir da autoconfrontação simples, realizada com a professora formadora, mais especificamente, em relação às reflexões sobre o estudo dos aspectos linguísticos.

4.1. Análise do contexto de produção do texto analisado

A autoconfrontação foi realizada na EMEB Marina Araújo Pires, a mesma escola onde acontecem os encontros de formação continuada com os professores, somente em salas diferentes. A vídeo gravação tornou-se possível por meio de uma câmera de vídeo que foi colocada na sala de aula, de maneira que filmasse tanto a formadora de professores, quanto a pesquisadora e, ainda, pudesse permitir a visualização do vídeo assistido. Dessa forma, a câmera estava localizada atrás da formadora e da pesquisadora.

A produção de dados aconteceu no dia 30 de janeiro de 2013, iniciou-se às 13h00 e durou exatamente 42 minutos e 10 segundos. No primeiro minuto do vídeo, a pesquisadora buscou explicitar a maneira como devia acontecer a autoconfrontação, ou seja, quem deveria parar o vídeo e em que momentos. Em seguida, as outras trocas de informações entre a pesquisadora e a formadora de professores pretendiam resgatar as ações realizadas pela formadora de professores no encontro dedicado à discussão e

reflexão dos aspectos linguísticos do gênero, os mecanismos de textualização, dentre eles, as conexões, conteúdo trabalhado pela formadora de professores, nesse dia.

É importante ressaltar, também, a relação entre pesquisadora e pesquisada, já que a formadora com a qual os dados foram produzidos era, há cerca de três anos, colega de trabalho da pesquisadora, pois ambas atuam juntas na formação de professores e, mais especificamente, foram parceiras no curso de formação analisado na presente pesquisa, ou seja, todos os encontros do referido curso foram preparados pela pesquisadora e pela formadora. Esse aspecto não impediu, porém, que a realização da pesquisa ocorresse de forma muito tranquila e reflexiva por parte da formadora de professores, até porque, como já citado anteriormente no capítulo metodológico da presente pesquisa, a formadora de professores já havia passado pela experiência da filmagem e até mesmo por uma autoconfrontação, o que minimizou a relação de estranhamento com sua imagem no vídeo.

Já por parte da pesquisadora, essa relação tão próxima com a formadora de professores e até mesmo de sua participação na elaboração das pautas e execução do curso analisado provocou algumas dificuldades na separação dos papéis de pesquisadora e formadora que, em certos momentos, acabaram por se confundir.

O texto foi produzido oralmente pela pesquisadora e pela formadora de professores parceira da pesquisa e, em seguida, foi realizada a transcrição do mesmo pela própria pesquisadora. Cabe ressaltar que o texto possui como emissora Elisa e como receptora Renata, de maneira direta, no entanto, não podemos deixar de observar, que o texto também possui outros receptores indiretos como a assessora do grupo de formadoras e orientadora deste trabalho Dr. Luzia Bueno.

Já em relação ao contexto sociossubjetivo, a pesquisadora desempenha o papel social de pesquisadora iniciante, mas, sobretudo, de formadora de professores como profissional. Em relação ao contexto sociossubjetivo cabe também destacar que o presente texto possui como enunciadora a formadora de professores e como destinatária a pesquisadora, mas ao mesmo tempo a pesquisadora também aparece como enunciadora tendo como destinatária a assessora e orientadora Dr. Luzia Bueno.

As razões pelo desempenho desse papel social foram explicadas anteriormente, a realização da autoconfrontação foi conduzida pelo interesse profissional da pesquisadora em observar a prática do formador de professores de maneira que pudesse refletir, também, sobre sua própria prática. Esse interesse despertou-se, inicialmente, pelo fato de a pesquisadora ter uma experiência de quatro anos com a formação de

professores e observar que os conteúdos trabalhados nas formações não estavam chegando à sala de aula dos professores, evidenciando, dessa forma, uma necessidade de se pesquisar a prática do formador de professores.

Além disso, essa necessidade de conhecer a prática do formador de professores foi acentuada quando, no período de produção de dados, a pesquisadora participava junto à formadora de professores do curso de formação continuada que tinha o objetivo de construir sequências didáticas.

Sobre a formadora pesquisada, por sua vez, fica evidente que a mesma incorpora o papel social não somente de profissional experiente na formação de professores. Além disso, o papel social por ela desempenhado e a imagem de profissional experiente por nós construída reforça-se pelo fato de que, como já esclarecemos no capítulo sobre os procedimentos metodológicos – em que descrevemos os sujeitos de pesquisa – a formadora, por possuir uma boa formação em áreas como Letras, Pedagogia e Psicopedagogia, mostra-se como experiente na atuação na formação continuada.

Os efeitos pretendidos pela interação e pelos papéis sociais assumidos estão relacionados à própria pesquisa e aos objetivos da produção do texto. No caso dos efeitos pretendidos pela pesquisadora na produção do texto da autoconfrontação, destaca-se a intenção de levar a formadora de professores a observar sua própria prática e, conseqüentemente, sua real atuação como formadora, de maneira que possa, nessa observação, fazer uma análise de suas ações, avaliando-se, tomando consciência do que já faz e deve continuar fazendo e do que faz e pode fazer de maneira diferente ou pode fazer ainda melhor. Quanto ao efeito pretendido que acreditamos ter sido empregado pela formadora pesquisada foi o de atender o objetivo explicitado a ela que cabe em observar-se em situação de trabalho e refletir sobre sua própria prática, com a disponibilidade para, a partir dessa experiência, construir uma nova experiência (Clot, 2010).

Sobre o lugar social da interação do texto produzido, trata-se da esfera acadêmico-científica, uma vez que a autoconfrontação foi produzida para se tornar objeto de estudo em uma pesquisa de mestrado.

4.2. A arquitetura interna do texto da autoconfrontação

Apresentaremos, nesta seção, os principais elementos da arquitetura interna do texto produzido em co-autoria pela pesquisadora e a formadora pesquisada. Nesse nível de análise, pretendemos evidenciar os “três estratos do folhado textual” (BRONCKART, 2009, p.119): a) infraestrutura geral do texto; b) os mecanismos de textualização e c) os mecanismos enunciativos.

4.2.1. A infraestrutura geral do texto – os temas tratados pela formadora de professores e pela pesquisadora

Para dar início ao primeiro nível de análise (infraestrutura geral), identificamos o plano geral do texto através da observação da organização do conteúdo temático. Antes, porém, vimos como necessária a realização de um levantamento de ordem quantitativa do texto analisado. A autoconfrontação produzida na pesquisa possui, ao todo, 2562 palavras, divididas em 174 turnos. Dessas, 1451 palavras pertenceram aos 96 turnos inseridos pela formadora pesquisada e 1111 aos 78 turnos inseridos pela pesquisadora. O quadro abaixo mostra o quanto os interlocutores interagiram através do número de turnos e palavras inseridos por cada um dos interlocutores, bem como a quantidade de palavras no total de turnos inseridos durante a conversa.

Quadro 5 – Levantamento quantitativo de palavras/turnos trocadas entre os interlocutores da autoconfrontação.

PARTICIPANTES DA PESQUISA	QUANTIDADE DE PALAVRAS	QUANTIDADE DE TURNOS
FORMADORA	1451	96
PESQUISADORA	1111	78
TOTAL	2562	174

Os dados apresentados no quadro 5 mostram que a autoconfrontação teve uma participação bem equilibrada entre a formadora de professores pesquisada e a pesquisador. O que nos mostra uma conversa bastante equânime entre formadora e pesquisadora.

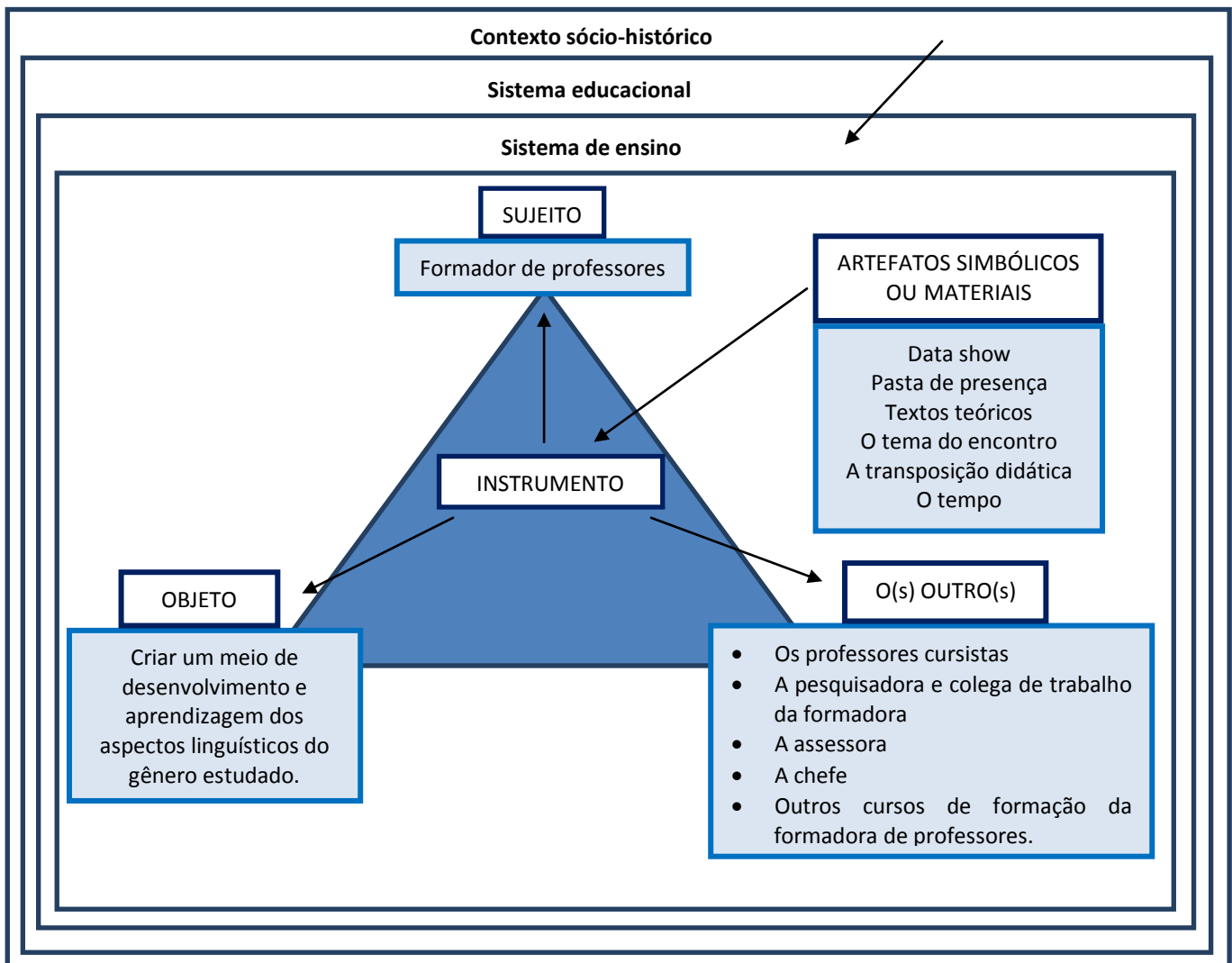
Após o levantamento quantitativo das palavras empregadas no texto, é importante destacar os temas dos segmentos apresentados no texto, assim como a

colocação desses em relação aos produtores do texto, isto é, observar quais foram os temas inseridos por cada um dos interlocutores, e ainda, como são organizados nos turnos.

Como já citado em seção anterior, o texto analisado constitui-se como uma entrevista de autoconfrontação, esse método de intervenção foi empregado também, como procedimento de produção de dados. Ao realizar a autoconfrontação, a pesquisadora solicitou que a formadora de professores assistisse ao vídeo de sua formação com os professores, observando os aspectos positivos e os negativos, parando o vídeo sempre que achasse necessário.

Percebe-se que os segmentos tematizados pela formadora pesquisada dizem respeito à sua atuação frente aos professores, ou seja, estão sempre relacionados à sua atividade de trabalho. Dessa forma, retomando o esquema do “triângulo” proposto por Clot (2007), reconfigurado por Anna Rachel Machado e adaptado à nossa atividade de trabalho, podemos observar no texto produzido pela formadora de professores em conjunto com a pesquisadora, múltiplos aspectos do trabalho do formador de professores que, muitas vezes, passam despercebidos no cotidiano desse profissional:

Figura 4 – Esquema do trabalho do formador de professores



Por meio desse esquema, podemos observar a complexidade do trabalho do formador de professores, pois este, em seu dia-a-dia, precisa lidar com inúmeros aspectos dessa atividade que muitas vezes acabam interferindo nos resultados desta. A formadora de professores pesquisada tinha, nessa aula especificamente, o objetivo de criar um meio de desenvolvimento e aprendizagem, pelos cursistas, dos aspectos linguísticos discursivos do gênero estudado, nesse caso, os mecanismos de textualização, entre eles, as conexões. Segundo Machado (2009),

a realização dessa atividade é sempre orientada por prescrições e por modelos do agir, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social” (MACHADO, 2009, p. 40).

Em nossa situação específica, essas prescrições e modelos de agir devem ser apropriados pela formadora de professores e desenvolvida em interação com a atividade de outros actantes como: as professoras cursistas, a assessora, a pesquisadora e colega de trabalho e a chefe; e ainda com a utilização de instrumentos materiais como: o uso do data show, da pasta de presença, dos textos teóricos, ou simbólicos como: o tema do encontro e a transposição didática do conteúdo. Além desses aspectos, a formadora ainda precisava lidar com a questão do tempo, ou seja a duração do encontro, que é um tema que a preocupa bastante em sua fala, uma vez que essa questão que está diretamente relacionada ao fato de a formadora ter outros cursos de formação concomitantes com o curso analisado por nós.

Sendo assim ,organizamos uma tabela com os principais segmentos tematizados pela formadora de professores e pela pesquisadora:

Quadro 6 – Inserção de temas

TEMAS INSERIDOS PELA FORMADORA DE PROFESSORES	TEMAS INSERIDOS PELA PESQUISADORA
1- Os outros: Os professores cursistas	1- Artefatos simbólicos ou materiais: Transposição didática
2- Objeto: O tema do encontro – os aspectos linguísticos	
3- Objeto: A retomada dos conteúdos	
4- O sujeito: A segurança da formadora de professores	

Para que possamos ter maior percepção e mais clareza em relação aos aspectos da atividade de trabalho do formador de professores, analisaremos, na seção seguinte, mais detalhadamente os segmentos tematizados pela formadora de professores, que revelam os múltiplos aspectos de seu trabalho, assim como os segmentos tematizados pela pesquisadora.

4.2.1.1. Temas inseridos pela formadora de professores

4.2.1.1.1. Primeiro tema – Os outros: Os professores cursistas

Um aspecto que podemos notar no texto produzido pela formadora de professores juntamente com a pesquisadora são os outros actantes presentes em sua atividade de trabalho, neste caso, os professores cursistas que participam desse curso de formação continuada.

Em alguns momentos do vídeo, a formadora de professores fala sobre a distração dos cursistas que, muitas vezes, é causada, na verdade, por uma ação sua ou pela própria dinâmica do curso, como podemos observar no segmento abaixo:

Exemplo 1

16 (03:10) E – Já vou parar. Primeira coisa, gente, mesma coisa né, você está
17 falando né. teve um começo aí que você deu/ eu dei uma bronca tal e ainda
18 o pessoal: distraído, COLOCANDO trabalho pessoal, quer dizer, a gente não
19 devia ter passado a pasta, a gente está cobrando delas o modelo didático/ a
20 atenção mais o modelo didático e atividades, foi um erro do curso nosso, um
21 erro não, por que nós tivemos que fazer tudo junto, mas isso só acontece
22 porque a gente está fazendo junto. Lógico que elas vão/... o que que vai ser
23 publicado?

24 (03:46) P – As atividades.

25 (03:48) E – As atividades... Aí... aí a gente dá bronca né... não é... é engraçado
26 isso né...

27 (03:56) P – É interessante a gente observar assim... a pasta, fomos nós que
28 passamos, né... então assim elas começam a colocar mesmo e... acaba
29 dispersando mesmo né.

30 (04:07) E – é (totalmente) né...

Podemos observar no segmento acima que o principal assunto levantado pela formadora de professores diz respeito aos professores cursistas e a atitude dos mesmos em relação à explicação da formadora, que se dispersam e causam tumulto no encontro. Esse mesmo assunto é retomado por ela em outro momento da autoconfrontação como podemos observar no trecho abaixo:

Exemplo 2

288 (01:50) E – Por exemplo, isso daqui do/ do verbete que eu chamei de
289 verbete até o último minuto que é da curiosidade científica. PODIA ter
290 falado no grupo.
291 (01:58) P – Sim
292 (01:59) E – Por que?, porque o outro da sinopse eles já estavam
293 usando, e o de contos de assombração que daí ficou todo
294 preocupado, não precisava.
295 (02:06) P – Não precisava... interessante essa observação
296 (02:08) E – Porque a Rosana Ficou DESEquilibrada né
297 (02:10)E – A Rosana ficou desequilibrada.
298 (02:12)P – É... Interessante mesmo isso.
299 (02:14)E – Entendeu, isso aí podia ter sido falado...
300 (02:16) P – As vezes uma fala NOSSA né...
301 (02:19) E – Desequilibra TODO o grupo
302 (02:20) P – NÃO ajuda o que precisava e desequilibra o outro que...
303 (02:23) E – É, não ajuda porque o pessoal do/ da curiosidade científica
304 NÃO soube usar, o que eu falei ali, as imagens por exemplo, como
305 atividade “fraquinha”... nossa muito engraçado.

Podemos perceber que o assunto, isto é, os professores cursistas, são retomados em vários momentos da fala da formadora de professores por meio de nomes ou pronomes pessoais como: pessoal, grupo, outro, Rosana, elas, delas. O que nos mostra a preocupação da formadora com as impressões ou com o impacto de suas ações para com o grupo de professores cursistas.

Passamos a identificar, também, as marcas linguísticas, com o objetivo de verificar os tipos de discurso presentes no texto resultante da autoconfrontação simples e chegamos à conclusão de que o tipo de discurso mais frequente no texto analisado é o relato interativo como podemos observar no segmento abaixo:

Exemplo 3

288 (01:50) E – Por exemplo, isso daqui do/ do verbete que eu chamei de
289 verbete até o último minuto que é da curiosidade científica. PODIA ter
290 falado no grupo.

292 (01:59) E – Por que?, porque o outro da sinopse **eles** já **estavam**

293 usando, e o de contos de assombração que daí **ficou** todo

294 preocupado, não **precisava**.

296 (02:08) E – Porque a **Rosana Fficou** DESEquilibrada né

Podemos identificar esse tipo de discurso pela implicação do produtor, por meio do pronome pessoal “eu” e dos verbos no tempo passado “chamei”, “podia”, “falado”, “estavam”, “ficou”, “precisava”. O que nos mostra que a formadora de professores, ao observar suas ações no vídeo em tempo presente, retoma o momento do encontro de formação para refletir sobre suas ações e chegar à conclusão de que deveria ter agido de maneira diferente e, ainda, para encontrar uma possível solução para o problema talvez já pensando em uma próxima situação em que isso possa ocorrer “podia ter falado no grupo”.

Encontramos também um trecho no qual esse tipo de discurso aparece articulado com o discurso interativo na mesma fala. Isso acontece no momento em que a formadora de professores retoma cenas do vídeo e se surpreende com suas ações já realizadas, como podemos observar no trecho seguinte, no qual o discurso interativo aparece sublinhado:

Exemplo 4

16 (03:10) E – Já **vou parar**. Primeira coisa, gente, mesma coisa né, **você está**
17 **falando** né. **teve** um começo aí que **você deu/ eu dei** uma bronca tal e ainda
18 o pessoal: distraído, **COLOCANDO** trabalho pessoal, quer dizer, a gente não
19 devia ter passado a pasta, a gente está cobrando delas o modelo didático/ a
20 atenção mais o modelo didático e atividades, **foi** um erro do curso **nosso**, um
21 erro não, por que **nós tivemos** que **fazer** tudo junto, mas isso só acontece
22 porque a gente está fazendo junto. Lógico que elas **vão/...** o que que **vai ser**
23 publicado?

Percebemos pelo trecho analisado que a formadora, novamente, ao surpreender-se com suas ações realizadas no vídeo, retoma o momento da formação como se o vivenciasse novamente chegando mesmo à conclusão de uma ação que não deveria ter se realizado naquele momento “a gente não devia ter passado a pasta”, portanto, suas

falas aparecem no passado. No entanto, ao refletir sobre essa situação, “a gente está cobrando delas o modelo didático”, volta-se novamente para o presente, entendendo o comportamento das professoras cursistas “mas isso só acontece porque a gente está fazendo junto”.

Outro aspecto importante que podemos observar nos trechos analisados são as modalizações que, normalmente, aparecem para descrever e caracterizar o comportamento das professoras cursistas ou para descrever e caracterizar as ações da formadora de professores ou a própria sistemática do curso de formação continuada, como podemos observar nas análises abaixo.

Observando os trechos a seguir:

Exemplo 5

16 (03:10) E – Já vou parar. Primeira coisa, gente, mesma coisa né, você está
17 falando né. teve um começo aí que você deu/ eu dei uma bronca tal e ainda
18 o pessoal: **distraído**, COLOCANDO trabalho pessoal (...)

292 (01:59) E – Por que?, porque o outro da sinopse eles já estavam
293 usando, e o de contos de assombração que daí ficou todo
294 **preocupado**, não precisava.

296 (02:08) E – Porque a Rosana Ficou **DESEquilibrada** né.

Podemos observar que, quando as modalizações aparecem para descrever os comportamentos dos professores cursistas, trata-se de modalizações apreciativas, pois apresentam avaliações de ordem subjetiva, colocando juízos de valor particulares do formador de professores. Já quando elas aparecem para descrever os comportamentos da formadora de professores também encontramos as modalizações apreciativas como podemos observar nos segmentos abaixo:

Exemplo 6

25 (03:48) E – As atividades... AÍ... aí a gente dá bronca né... não é... é **engraçado**
26 isso né...

301 (02:19) E – **Desequilibra** TODO o grupo

303 (02:23) E – É, **não ajuda** porque o pessoal do/ da curiosidade científica
304 NÃO soube usar, o que eu falei ali, as imagens por exemplo, como
305 atividade “fraquinha”... nossa muito **engraçado**.

Mas também encontramos as modalizações deônticas que expõem os valores e as opiniões do formador com base nas regras do mundo social, nas regras que devem ser seguidas, como podemos observar nos segmentos abaixo:

Exemplo 7

(...) a gente não

19 **devia** ter passado a pasta (...)

21 erro não, por que nós **tivemos** que fazer tudo junto, mas isso só acontece (...)

289 verbete até o último minuto que é da curiosidade científica. **PODIA** ter

290 falado no grupo. (...)

E quando as modalizações aparecem para descrever a sistemática do curso, também podemos observar a modalização apreciativa como notamos no trecho a seguir:

Exemplo 8

20 atenção mais o modelo didático e atividades, foi um **erro** do curso nosso, um (...)

Dando continuidade às análises dos trechos citados, agora com o intuito de identificarmos os diferentes registros do agir (BULEA e FRISTALON, 2004) podemos encontrar nos trechos analisados a figura de ação ocorrência como observamos no exemplo a seguir:

Exemplo 9

16 (03:10) E – Já vou parar. Primeira coisa, gente, mesma coisa né, você está

17 falando né. teve um começo aí que você deu/ eu dei uma bronca tal e ainda

18 o pessoal: distraído, COLOCANDO trabalho pessoal, quer dizer, a gente não

19 devia ter passado a pasta, a gente está cobrando delas o modelo didático/ a

20 atenção mais o modelo didático e atividades, foi um erro do curso nosso, um
21 erro não, por que nós tivemos que fazer tudo junto, mas isso só acontece
22 porque a gente está fazendo junto. Lógico que elas vão/... o que que vai ser
23 publicado?

Podemos identificar a figura de ação ocorrência através dos tipos de discursos empregados no segmento, os quais são o discurso interativo – que identificamos por meio da implicação do produtor do texto e verbos em tempo presente; também observamos o relato interativo – que identificamos por meio da implicação do produtor do texto e verbos em tempo passado. Outro aspecto que nos permite identificar a figura de ação ocorrência são as modalizações apreciativas que observamos por meio dos adjetivos empregados e as modalizações deônticas que percebemos, através do verbo “dever”.

O fato de a formadora de professores estar constantemente observando sua aula realizada no vídeo faz com que, a todo o momento, a mesma faça referência às imagens observadas debatendo-as; portanto, a presença dessa figura de ação demonstra que a formadora de professores fala sobre suas ações como sendo próximas à situação de produção.

Por meio das diferentes análises realizadas do segmento citado, pudemos perceber alguns aspectos do trabalho do formador de professores, pois, através da análise da coesão nominal, observamos que a formadora de professores demonstra constantemente uma preocupação com as professoras cursistas, mais especificamente, sobre a maneira como essas professoras reagem em relação às suas ações para com as mesmas. Com relação aos tipos de discurso, percebemos que a formadora de professores, a todo o momento, reflete e avalia suas próprias ações, pois esta sempre se coloca implicada em sua fala, apontando sua responsabilidade em relação a essas ações e propondo algumas ações para resolver os problemas detectados. Em nenhum momento a formadora de professores se coloca isenta de suas ações jogando essa responsabilidade para as prescrições ou outros actantes. Novamente, quando observamos as modalizações, percebemos essa mesma responsabilidade, pois novamente a formadora de professores percebe as dificuldades das professoras cursistas, apontando-as por meio das modalizações apreciativas como “pessoal **distraído**”, “todo **preocupado**”, “a Rosana ficou **desequilibrada**”. Também quando se refere a suas ações, expressa sua responsabilidade enquanto formadora, demonstrando certa

preocupação com as prescrições e regras que deveria seguir e, naquele momento, acabaram dificultando sua prática. Além disso, ela propõe algumas mudanças por meio das modalizações deônticas “não **devia** ter passado a pasta”, “**devia** ter falado no grupo”, “**tivemos** que fazer tudo junto” e, finalmente, ao analisarmos as figuras de ações, podemos concluir o quanto a formadora de professores, ao observar-se no vídeo, reflete sobre suas ações, através da figura de ação ocorrência.

Assim sendo, podemos notar o quanto essa relação com o outro - ou seja, a relação do formador de professores com os professores cursistas – é complexa e exige da formadora de professores um planejamento e organização que não pode deixar falhas, pois uma ação não pensada como, por exemplo, passar a pasta de presença no momento da explicação pode causar a distração de suas cursistas, ou até uma fala não planejada, que poderia ter sido colocada somente no grupo, pode causar enorme desequilíbrio na turma toda. Essas questões demandam reflexão e muito **tempo** de planejamento e organização. Mas a fala da formadora também nos leva a refletir sobre a sua relação com o outro que lhe prescreveu o modo como ela deveria agir em seu trabalho, normatizando o momento de entregar a pasta ou quanto tempo poderia ser gasto em cada atividade. Essas prescrições, ao serem seguidas, criam empecilhos ao trabalho do formador e, portanto, precisam ser revistas no coletivo de trabalho.

4.2.1.1.2. Segundo tema – Objeto: O tema do encontro: Aspectos Linguísticos

Outro aspecto do trabalho do formador de professores que podemos observar no texto resultante da autoconfrontação é o longo tempo que a formadora de professores permanece falando sobre outros assuntos, sem entrar realmente no tema do encontro, como podemos observar no trecho a seguir:

Exemplo 10

34 (08:36) E – Posso parar de novo? Eu olhei no tempo... faz sete minutos
35 a gente/ eu perguntei o que eram os aspectos linguísticos e ainda não falei
36 sobre eles. Isso porque eu usei o tempo anterior pra... falar do que eu estou

37 repetindo de novo.

38 (08:54) P – Foi isso que eu tinha/ era exatamente isso que eu tinha marcado
39 também. A questão do tempo que... você começou a falar né, dos aspectos
40 linguísticos e daí:: o assunto:: acaba se:: se diz.../ assim...

41 (09:12)E – É da outra vez/ é...

42 (09:13) P – Se desviando por conta da/ né. De questões assim/ de questões/
43 é diferente da outra vez... eu acho.

44 (09:20) E – Ah... mais eu acho que assim... da outra vez eram ELES que
45 puxavam outras coisas e dessa vez não eu que (acabei)/ puxando foi pior
46 acho.

47 (09:30) Risos

48 (09:32) E – Eu acho que foi pior, nesse aspecto porque eu tinha acabado de
49 falar né. É uma coisa que/ que/ né/ precisa ser repensada ... né eu tinha
50 ACABADO de falar né ... antes dessa/ de/ de a gente começar a discutir, tinha sido
51 o momento da bronca, acabou né.

52 (09:49) P – É que dai...

53 (09:50) E – Agora vamos iniciar o estudo né...

54 (09:51) P – Acontecem o/ ACONTECE uma questão que acaba retomando a
55 questão da leitura né... que vai falar do texto acho que entra a questão da
56 leitura

57 (10:00) E – É... Mais é... sempre bate na mesma tecla né porque dai a gente
58 APERTA o tempo, elas ficaram no final, ficam sempre/ sem/ né.

Podemos perceber pelo segmento acima que o principal assunto levantado pela formadora de professores diz respeito ao tempo em que ela permanece falando de outros assuntos com o grupo sem entrar ou retomar o tema principal do encontro: os aspectos linguísticos do gênero, perdendo, dessa forma, o foco do encontro. Ela também cita outra autoconfrontação realizada em outro momento, como podemos observar nos trechos a seguir “da outra vez eram eles que puxavam outras coisas”, “acho que foi pior”, o que nos mostra que para a formadora de professores a observação desse aspecto, por meio da autoconfrontação, foi pior do que na primeira. Isso porque quem fala de outros assuntos é ela mesma e não os cursistas, colocando-se como responsável pela perda do foco do encontro, como se perdesse um grande tempo falando de assuntos desnecessários, deixando as cursistas sem tempo no final do encontro para discutirem assuntos importantes para a construção de suas sequências didáticas. Esse mesmo assunto é retomado por ela em outro momento da autoconfrontação como podemos observar no trecho abaixo:

Exemplo 11

116 (19:55) E – É... de novo saí do aspecto linguístico né... de novo... PERDE o

117 foco...

118 (20:34) E – Ah la você está vendo a concentração aonde foi?

119 (20:44) E – Por que que eu comecei a falar de estrutura aí?

120 (24:30) E – É, desde estrutura, de estrutura, estrutura, contexto de

121 produção...

Podemos perceber que o assunto, isto é, o tema do encontro e o fato de se falar sobre outros assuntos é retomado em vários momentos da fala da formadora de professores por meio de outros nomes e pronomes como: aspectos linguísticos, eles, outras coisas, bronca, estudo, foco, estrutura, contexto de produção. O que nos mostra novamente a preocupação da formadora com o foco da formação, que se perde em outros assuntos, causando a dispersão dos cursistas e a perda de tempo com questões outras.

Identificaremos, a partir de agora, as marcas linguísticas, com o objetivo de verificar os tipos de discurso, presentes no texto resultante da autoconfrontação simples.

Por meio dessa análise, chegamos à conclusão de que os tipos de discurso mais frequentes no texto analisado é o relato interativo articulado com o discurso interativo na mesma fala. Podemos identificar o discurso interativo pela implicação do produtor, por meio do pronome pessoal “eu” e pelos verbos apresentados em tempo presente “parar”, “falar”, “faz”, “estou”, “precisa”, “acho”. Já o relato interativo pela implicação do produtor, por meio dos pronomes pessoais “eu” e “a gente” e dos verbos no tempo passado “olhei”, “perguntei”, “usei”, “puxavam”, “acabei”, “foi”, “tinha”. Essa articulação entre os dois tipos de discursos acontece, nos momentos em que a formadora de professores retoma as cenas do vídeo e observa suas ações já realizadas, como podemos observar no trecho seguinte, no qual o discurso interativo aparece sublinhado:

Exemplo 12

34 (08:36) E – Posso parar de novo? Eu olhei no tempo... faz sete minutos
35 a gente/ eu perguntei o que eram os aspectos linguísticos e ainda não falei
36 sobre eles. Isso porque eu usei o tempo anterior pra... falar do que eu estou
37 repetindo de novo.
44 (09:20) E – Ah... mais eu acho que assim... da outra vez eram ELES que
45 puxavam outras coisas e dessa vez não eu que (acabei)/ puxando foi pior
46 acho.

48 (09:32) E – Eu acho que foi pior, nesse aspecto porque eu tinha acabado de
49 falar né. É uma coisa que/ que/ né/ precisa ser repensada ... né eu tinha
50 ACABADO de falar né ... antes dessa/ de/ de a gente começar a discutir, tinha sido
51 o momento da bronca, acabou né.

Percebemos pelo trecho analisado que a formadora, ao observar suas ações realizadas no vídeo, “faz sete minutos”, retorna ao momento da formação, vivenciando novamente aquele momento, “eu perguntei o que eram os aspectos linguísticos e ainda não falei sobre eles”, refletindo dessa forma sobre o tempo que ela “perde” falando sobre o mesmo assunto que já havia falado antes, e, por isso, suas falas aparecem no passado. No entanto, ao refletir sobre essa situação, “eu acho que foi pior”, volta-se novamente para o presente, propondo uma possível solução, ou pelo menos, um repensar de sua ação “É uma coisa que precisa ser repensada”.

Na análise realizada, encontramos também o discurso interativo que podemos identificar por meio da implicação do produtor, através do pronome pessoal “a gente” e pelos verbos apresentados em tempo presente “é”, “bate”, “aperta”, “ficam”. Como podemos observar nos trechos a seguir:

Exemplo 13

53 (09:50) E – Agora vamos iniciar o estudo né...

57 (10:00) E – É... Mas é... sempre **bate** na mesma tecla né porque daí **a gente**

58 **APERTA** o tempo, **elas**, **ficam** sempre/ sem/ né.

Ao analisar o tipo de discurso apresentado no trecho observado, podemos perceber que a formadora de professores ao avaliar-se no vídeo chega à conclusão de que, ao perder sempre o foco, as professoras cursistas acabam ficando sem o tempo final para discutir ou tirar dúvidas, o que provoca na formadora uma reflexão para encontros futuros, “talvez”.

As modalizações também são aspectos importantes que podemos observar nos trechos analisados, utilizadas para descrever e caracterizar as ações da formadora de professores ou a própria sistemática do curso de formação continuada, como podemos observar nas análises abaixo.

Observando o trecho a seguir:

Exemplo 14

44 (09:20) E – Ah... mais eu **acho** que assim... da outra vez eram ELES que

45 puxavam outras coisas e dessa vez não eu que (acabei)/ puxando foi **pior**

46 acho.

Podemos observar que a formadora de professores, ao comparar a ação observada no vídeo atual com a observada em outra autoconfrontação, utiliza as modalizações lógicas, que podemos observar, através do verbo “acho” demonstrando a verdade sobre o que pensa a formadora. Também aparece a apreciativa que pode ser observada por meio do adjetivo “pior”, pois na visão da formadora sua atuação em relação a esse aspecto foi pior do que a observada na primeira autoconfrontação. Ainda em relação a comparação que a formadora de professores faz entre as

autoconfrontações, encontramos a modalização deôntica, que pode ser evidenciada pelo verbo “precisa”, como podemos observar no trecho a seguir:

Exemplo 15

48 (09:32) E – Eu acho que foi pior, nesse aspecto porque eu tinha acabado de
49 falar né. É uma coisa que/ que/ né/ **precisa** ser repensada ... né eu tinha
50 ACABADO de falar né ... antes dessa/ de/ de a gente começar a discutir, tinha sido
51 o momento da bronca, acabou né.

No trecho acima vemos que, ao refletir sobre determinada ação observada no vídeo, a formadora de professores repensa essa ação, expressando sua opinião, mas com base em uma regra, sobre um fato que “precisa ser repensado”, talvez projetando algo para o futuro da formação continuada de professores, como se criando uma regra para que isso não ocorra novamente. Também observamos nos trechos analisados a modalização pragmática, que pode ser identificada pelo advérbio “sempre”. Como podemos perceber no trecho a seguir:

Exemplo 16

57 (10:00) E – É... Mais é... **sempre** bate na mesma tecla né porque dai a gente
58 APERTA o tempo, elas ficaram no final, ficam sempre/ sem/ né.

No trecho analisado, podemos observar que a formadora de professores, ao rever sua ação no vídeo, refletindo sobre o fato de falar sobre outros assuntos, diferentes dos aspectos linguísticos que eram o foco do encontro, preocupa-se com o fato de sempre esse problema acontecer e chega a conclusão de que a falta de tempo do final se dá por esse motivo, o que demonstra sua preocupação com as formações que ainda poderão acontecer. Além disso, mostra também que, ao se ver, ela consegue refletir e pensar em novas possibilidades de ação para o futuro.

Continuando com as análises dos trechos citados, agora com o intuito de identificarmos os diferentes registros do agir (BULEA e FRISTALON, 2004) podemos encontrar nos trechos analisados a figura de ação evento passado como observamos nos exemplos a seguir:

Exemplo 17

44 (09:20) E – Ah... mais eu acho que assim... da outra vez eram ELES que
45 puxavam outras coisas e dessa vez não eu que (acabei)/ puxando foi pior
46 acho.

48 (09:32) E – Eu acho que foi pior, nesse aspecto porque eu tinha acabado de
49 falar né. É uma coisa que/ que/ né/ precisa ser repensada ... né eu tinha
50 ACABADO de falar né ... antes dessa/ de/ de a gente começar a discutir, tinha sido
51 o momento da bronca, acabou né.

Podemos identificar a figura de ação evento passado por meio do tipo de discurso empregado no segmento, o qual é o relato interativo que identificamos por meio da implicação do produtor do texto e verbos em tempo passado; outro aspecto que nos permite identificar a figura de ação acontecimento passado são as expressões utilizadas pela formadora de professores para se remeter ao passado, ou seja, para retornar ao momento do encontro de formação, ao momento da ação realizada, como em “da outra vez” e “antes dessa”, como se a formadora tentasse entender sua ação e finaliza sua fala com uma repreensão da própria ação “acabou né”, isto é não deveria ter voltado a esse assunto, deveria ter encerrado naquele primeiro momento.

Outra figura de ação encontrada no segmento analisado foi a figura de ação canônica, como podemos observar no trecho abaixo:

Exemplo 18

48 (09:32) E – Eu acho que foi pior, nesse aspecto porque eu tinha acabado de
49 falar né. É uma coisa que/ que/ né/ precisa ser repensada ... né eu tinha
50 ACABADO de falar né ... antes dessa/ de/ de a gente começar a discutir, tinha sido
51 o momento da bronca, acabou né.

Podemos observar no trecho acima, que a formadora de professores utiliza a figura de ação canônica que pode ser identificada pelo uso da modalização deôntica, nesse caso, pelo uso do verbo “precisa”, que demonstra a vontade da formadora de professores em criar uma regra para que o problema discutido seja resolvido.

Através das diferentes análises realizadas, do segmento citado, pudemos perceber alguns aspectos do trabalho do formador de professores, pois através da análise da coesão nominal foi possível observar que a formadora de professores demonstra constantemente uma preocupação em relação às suas ações, pois retoma o fato de ter perdido o foco do encontro em momentos diferentes da autoconfrontação, ou seja, ela percebe que esse fato ocorre mais de uma vez no encontro assistido por ela. Notamos, por meio dessa análise, que ao retomar o assunto ela vai percebendo os motivos desse acontecimento, como por exemplo, “a bronca”, “a fala sobre a estrutura do texto”, “outras coisas que são citadas”.

Com relação aos tipos de discurso, percebemos que a formadora de professores a todo o momento, reflete e avalia suas próprias ações, pois esta sempre se coloca implicada em sua fala, apontando, portanto, sua responsabilidade em relação a essas ações. Observamos que, ao utilizar os tipos de discursos relato interativo e discurso interativo, ela analisa suas ações em tempo real, retorna ao momento da formação de maneira a tentar entender sua própria ação e volta novamente ao presente para uma tentativa de repensá-la, ou talvez, propor alguma resolução para o problema detectado: “é uma coisa que precisa ser repensada”. Notamos que em nenhum momento a formadora de professores se coloca isenta de suas ações jogando essa responsabilidade para as prescrições ou outros actantes, nem mesmo aos cursistas. É importante ressaltar que esta é uma característica da autoconfrontação como já observado em Lousada 2006 e Dantas-Longhi 2013. O mesmo acontece ao observamos as modalizações, pois percebemos essa mesma responsabilidade, quando novamente a formadora de professores percebe suas próprias dificuldades em relação à perda do foco do encontro, chegando mesmo a utilizar uma modalização apreciativa na comparação entre a autoconfrontação atual com a anterior, concluindo que, dessa vez, sua atuação foi “**pior**”, pois assume totalmente a responsabilidade pelo ocorrido. Mas o que é mais importante é que, ao assumir essa responsabilidade, ela utiliza de uma modalização deontica para repensar sua ação “é uma coisa que **precisa** ser repensada”.

E, finalmente, ao observarmos as figuras de ação, podemos concluir o quanto a formadora de professores, ao observar-se no vídeo, reflete sobre suas ações passadas, através da figura de ação evento passado e, ao mesmo tempo busca na criação de uma regra, por meio do uso da figura de ação canônica, a resolução para o seu problema .

A partir das reflexões acima podemos observar o quanto essa relação do formador de professores com os conteúdos propostos para determinado encontro é

complexa e sua fala deve ser pensada e organizada, pois, ao encaminhar o assunto para diferentes propósitos que não o foco do encontro, o formador de professores pode provocar a dispersão do grupo e até mesmo o não entendimento do conteúdo trabalhado naquele encontro de formação, prejudicando, dessa forma, o trabalho desse professor cursista em sala de aula. Notamos também que a observação desse aspecto foi garantida pelo uso de um instrumento como a autoconfrontação simples, que oportunizou ao formador de professores a observação de sua prática real e, a partir dela, a possibilidade de vislumbrar outros caminhos possíveis de serem trilhados no futuro.

4.2.1.1.3. Terceiro tema – Objeto: A retomada dos conteúdos

A maneira como a formadora de professores faz as retomadas dos conteúdos tratados durante o encontro de formação também é um aspecto importante do trabalho do formador de professores que podemos observar no texto resultante da autoconfrontação.

Em alguns momentos do vídeo, a formadora surpreende-se com a forma que faz, ou melhor, que deixa de fazer a retomada de alguns questionamentos ou conteúdos que faz durante os encontros, deixando esses assuntos, muitas vezes, em aberto, como podemos observar no trecho abaixo:

Exemplo 19

61 (10:25) E – Ai espera aí, vou parar de novo, escute, eu não volto a pergunta...

62 eu deixei aquela pergunta que eu tinha feito... sem resposta.

No trecho acima, podemos observar a admiração da formadora de professores ao perceber que volta ao assunto discutido anteriormente, sem retomar o questionamento feito ao grupo de cursistas na introdução do tema aspectos linguísticos. Podemos notar essa mesma preocupação da formadora de professores em outro momento da autoconfrontação:

Exemplo 20

123 (24:42) E – Vamos ver como eu vou fazer a retomada?

124 (24:53) E – É não retoma né, volta ao slide.

Percebemos, pelo trecho acima, que no desenvolvimento do vídeo, a formadora de professores passa a prestar muita atenção na maneira como faz as retomadas dos assuntos discutidos. Esse assunto volta a ser discutido pela formadora de professores e pela pesquisadora, em outro momento da autoconfrontação, como podemos avaliar no seguinte trecho:

Exemplo 21

317 (05:26) P – É... mas assim, não é nem tanto a re/a/a../a interrupção

318 porque a gente sabe que a interrupção ela acontece mesmo, seja

319 NOSSA, ou seja, deles só que daí quando retoma você não/a gen/ não

320 volta na../ na conexão...

321 (05:44) E – É... nossa né, verdade já tinha até esquecido.

322 (05:47) P – Passou pra../ pros mecanismos de, acho que, enunciativos

323 agora, né.

324 (05:52) E – É... verdade

325 (05:55) P – Para as vozes e modalizações, então, é interessante a gente

326 perceber isso também né, porque daí a conexão a gente/ falou/ da

327 conjunção, da preposição...e daí a gente... não...

328 (06:04) E – Parou...interrompeu, ficou cinco minutos falando de outra

329 coisa e voltou depois em outro...

330 (06:09) P – E daí a gente não volta né.

331 (06:11) E – Não...

332 (06:14) P – Que é/ que/ que/ aquilo que você tinha falado da questão
333 da/ da retomada mesmo né que às vezes a gente precisa (tomar mais
334 cuidado) é isso mesmo.

335 (06:19) E – Não é... PRECISA ...

No trecho analisado, podemos constatar que, desta vez, quem chama a atenção da formadora de professores para a falta da retomada, é a pesquisadora, pois ao notar que a formadora não havia percebido o equívoco, a pesquisadora retoma e comenta que novamente o assunto discutido anteriormente, no caso, as conexões, havia ficado esquecido e a formadora de professores já passa a explicação e discussão para o próximo assunto da pauta, nesse caso, os mecanismos enunciativos. Mas, apesar de ser a pesquisadora quem aponta o problema, a formadora de professores concorda com a observação da pesquisadora “É... nossa né, verdade já tinha até esquecido” e demonstra toda a sua preocupação com o assunto “Parou, interrompeu, ficou cinco minutos falando de outra coisa e voltou depois em outro...”.

Na análise das falas acima citadas podemos perceber que o assunto – ou seja, a retomada dos conteúdos – são retomados em vários momentos da fala da formadora de professores por meio de outros nomes como: pergunta, retomada, outro. Isso nos mostra a preocupação da formadora com o que realmente as cursistas estavam entendendo e, ao mesmo tempo, uma surpresa da formadora com suas próprias ações, pois nota-se que ela não se dava conta dessa falta de retomada em seu encontro.

Passamos a identificar, também, as marcas linguísticas, com o objetivo de verificar os tipos de discurso presentes no texto resultante da autoconfrontação simples e chegamos à conclusão de que podemos observar, no trecho analisado, o discurso interativo articulado com o relato interativo, essa articulação também foi observada e descrita em Lousada 2006 e Dantas-Longhi 2013 e é possível ver no segmento abaixo:

Exemplo 22

61 (10:25) E – Ai **espera** aí, **vou parar** de novo, escute, **eu** não **volto** a pergunta...

62 **eu** **deixei** aquela pergunta que **eu** **tinha** feito... sem resposta.

321 (05:44) E – **É...** nossa né, verdade **já tinha** até esquecido.

325 (05:55) P – Para as vozes e modalizações, então, **é** interessante **a gente**
326 **perceber** isso também né, porque daí a conexão **a gente/ falou/ da**
327 **conjunção, da preposição... e daí a gente... não...**

332 (06:14) P – Que **é/ que/ que/ aquilo que** **você tinha falado** da questão
333 **da/ da retomada mesmo né que às vezes a gente precisa** (tomar mais
334 **cuidado) é** isso mesmo.

Observando os segmentos citados acima, podemos observar que, tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora, ao utilizarem-se do relato interativo, parecem voltar ao passado, ou seja, ao momento da formação para perceberem os equívocos de suas ações. Podemos notar esse fato nas falas da formadora de professores “eu deixei aquela pergunta que eu tinha feito sem resposta”, “já tinha até esquecido” ou mesmo nas falas da pesquisadora “a gente falou da conjunção, da preposição e daí a gente não volta...”, “é aquilo que você já tinha falado”. Esse fato também foi observado e descrito em Lousada 2006 e Dantas-Longhi 2013.

Já ao observarem as ações da formadora no vídeo utilizam-se do discurso interativo, nos momentos em que se dão conta de suas ações, ou seja, quando parecem entendê-la se chegar a algumas conclusões. Por exemplo, quando a formadora de professores diz “escute, eu não volto à pergunta”, percebemos que parece que pela “primeira vez” ela se dá conta de que não retoma o assunto, sua fala no presente referindo-se a uma ação que já aconteceu nos mostra sua surpresa quanto à sua própria ação. Podemos perceber que, já a pesquisadora, ao utilizar-se desse mesmo discurso, parece chegar a algumas conclusões “é interessante a gente perceber isso”, “as vezes a gente precisa tomar mais cuidado”, podemos observar que utiliza sua fala no presente para concluir sobre a importância dessa constatação e já supõe uma ação que pode ser pensada para as futuras formações, no sentido de que é preciso tomar mais cuidado com essas retomadas em outros momentos.

É possível perceber, tanto na fala da formadora de professores quanto da pesquisadora, uma alternância entre o discurso interativo e o relato interativo. Constatamos que o uso do relato interativo na autoconfrontação permite a ambas a observação da experiência vivida, o que possibilita um meio para viverem outras experiências. Questão já observada e descrita em Lousada 2006.

Dando continuidade às nossas análises, encontramos também o discurso interativo nos trechos citados abaixo:

Exemplo 23

123 (24:42) E – **Vamos ver** como **eu vou fazer** a retomada?

124 (24:53) E – **É** não **retoma** né, **volta** ao slide.

317 (05:26) P – **É**... mas assim, não é nem tanto a re/a/a../a interrupção

318 porque **a gente sabe** que a interrupção ela **acontece** mesmo, seja

319 **NOSSA**, ou seja, deles só que daí quando **retoma** você não/**a gen/** não

320 **volta** na../ na conexão...

330 (06:09) P – E daí **a gente** não **volta** né.

331 (06:11) E – Não...

335 (06:19) E – Não **é**... **PRECISA** ...

Ao observarmos os trechos acima, podemos constatar que a formadora de professores utiliza-se do discurso interativo para questionar sua própria ação “vamos ver como eu vou fazer a retomada?” e depois constata sua desconfiança “é não retoma né, volta ao slide”, isto é, demonstra sua preocupação com o fato de não fazer as retomadas, deixando o assunto sempre em aberto. A pesquisadora utiliza-se desse mesmo discurso para apontar a formadora de professores esse problema “quando retoma você não volta na conexão”, “daí a gente não volta né”. Questão já dita em Lousada 2006.

Na análise realizada, encontramos também, em um trecho bastante curto, o tipo de discurso de narração, que pudemos identificar por meio da ausência de dêiticos pessoais e a presença de verbos no tempo passado, como nota-se no fragmento abaixo:

Exemplo 24

328 (06:04) E – **Parou...interrompeu, ficou** cinco minutos **falando** de outra

329 coisa e **voltou** depois em outro...

Podemos observar que ao utilizar-se desse tipo de discurso, a formadora de professores distancia-se de sua própria ação, como se, nesse momento, ela observasse a prática de outra formadora de professores, colocando-se fora de si mesma, o que parece-nos demonstrar sua indignação com sua própria ação.

No segmento analisado, pudemos observar também as modalizações utilizadas pela formadora de professores e pela pesquisadora, como podemos ver nos trechos a seguir:

Exemplo 25

317 (05:26) P – É... mas assim, não é nem tanto a re/a/a../a interrupção
318 porque a gente **sabe** que a interrupção ela acontece **mesmo**, seja
319 NOSSA, ou seja, deles só que daí quando retoma você não/a gen/ não
320 volta na../ na conexão...

No trecho acima do segmento tematizado pela pesquisadora encontramos a modalização lógica, que expõe o valor de verdade ou certeza quando diz “a gente **sabe** que a interrupção ela acontece **mesmo**”, passando a nosso ver uma ideia de tranquilidade para a formadora de professores, colocando que o comportamento das professoras é normal e pode acontecer frequentemente. Em outros segmentos tematizados pela pesquisadora pudemos observar, também, as modalizações apreciativas, como se nota no trecho abaixo:

Exemplo 26

325 (05:55) P – Para as vozes e modalizações, então, é **interessante** a gente
326 perceber isso também né, porque daí a conexão a gente/ falou/ da
327 conjunção, da preposição...e daí a gente... não...

332 (06:14) P – Que é/ que/ que/ aquilo que você tinha falado da questão
333 da/ da retomada mesmo né que às vezes a gente precisa (tomar mais
334 **cuidado**) é isso mesmo.

Podemos observar, por meio da análise do segmento acima, que a pesquisadora também se utiliza das modalizações apreciativas, “é **interessante** a gente perceber isso”, “a gente precisa (tomar mais **cuidado**)”, para demonstrar seu posicionamento em relação as ações da formadora de professores. Outro tipo de modalização que encontramos nos segmentos tematizados pela pesquisadora é a modalização deôntica, como podemos ver a seguir:

Exemplo 27

332 (06:14) P – Que é/ que/ que/ aquilo que você tinha falado da questão
333 da/ da retomada mesmo né que às vezes a gente **precisa** (tomar mais
334 cuidado) é isso mesmo.

Esse tipo de modalização demonstra que a pesquisadora percebe nesse momento o dever que ambas, ela e a formadora de professores, têm de perceber a importância de se pensar melhor sobre a questão das retomadas, percebe-se nesse momento que a pesquisadora está repensando sobre a prática do formador de professores, mas principalmente, sobre a sua própria prática, já que também assume esse papel em seu trabalho na secretária da educação, para as próximas formações “a gente **precisa** (tomar mais cuidado) é isso mesmo”.

Nos segmentos tematizados pela formadora de professores, encontramos as modalizações lógicas, como podemos observar no trecho abaixo:

Exemplo 28

321 (05:44) E – É... nossa né, **verdade** já tinha até esquecido.

Ao observarmos o trecho acima percebemos que a formadora de professores faz uso das modalizações lógicas para demonstrar sua certeza em relação às suas ações, ou melhor em relação à sua indignação quanto ao fato de não realizar as retomadas dos conteúdos trabalhados ao longo do encontro “**verdade**, já tinha até esquecido”. E encontramos também um trecho no qual aparece a modalização deôntica, como podemos observar no segmento abaixo:

Exemplo 29

335 (06:19) E – Não é... **PRECISA** ...

Esse tipo de modalização demonstra que a formadora de professores, assim como a pesquisadora, perceberam o dever que possuem em prestar mais atenção às retomadas dos conteúdos.

Dando continuidade as nossas análises, passamos à identificação dos diferentes registros do agir (BULEA e FRISTALON, 2004); observando os segmentos tematizados pudemos encontrar nos trechos analisados a figura de ação ocorrência como observamos no exemplo: :

Exemplo 30

61 (10:25) E – Ai espera aí, vou parar de novo, escute, eu não volto a pergunta...

62 eu deixei aquela pergunta que eu tinha feito... sem resposta.

123 (24:42) E – Vamos ver como eu vou fazer a retomada?

Podemos perceber, pela figura de ação encontrada no trecho acima que a formadora de professores ao confrontar-se com suas ações sendo realizadas no vídeo, mostra-se bastante surpresa com suas próprias ações em relação às retomadas de conteúdos que deixa de fazer ao longo de sua fala. Ao observar-se em cena, chega à conclusão de que não retoma o assunto e, ao utilizar os verbos no passado, parece voltar ao momento da cena para concluir sua ação “eu deixei aquela pergunta que eu tinha feito sem resposta”, podemos observar também que mesmo ora falando no presente e ora falando no passado, a formadora de professores a todo o momento implica-se em sua ação, não se distanciando de sua responsabilidade no assunto.

Ao longo do texto da autoconfrontação, a formadora de professores observa esse “problema” das retomadas em outros momentos e sempre interrompe o vídeo para comentar suas ações. Se retomarmos o trecho 123, apresentado acima, percebemos que a mesma utiliza a figura de ação ocorrência para questionar-se sobre sua própria ação “vamos ver como eu vou fazer a retomada?”, o que demonstra sua implicação e proximidade em relação a sua ação.

Já na sua própria resposta para seu questionamento no trecho 124, indicado abaixo, essa implicação não ocorre.

Exemplo 31

124 (24:53) E – É não retoma né, volta ao slide.

Observamos que a formadora de professores ao responder o seu questionamento, fala como se observasse a ação de outra pessoa, o que parece demonstrar certa decepção em relação a sua própria ação, parece que não era essa a ação esperada pela formadora de professores, como se só agora ela percebesse essa “falha” em sua prática.

Esse mesmo tema é retomado e introduzido em certo momento do texto pela pesquisadora que, ao notar que a formadora não pararia o vídeo para comentar, ela mesma o faz. Observando o trecho introduzido pela pesquisadora notamos, que a mesma faz uso da figura de ação ocorrência, para chamar a atenção da formadora de professores para sua ação, como observamos no segmento abaixo:

Exemplo 32

317 (05:26) P – É... mas assim, não é nem tanto a re/a/a../a interrupção

318 porque a gente sabe que a interrupção ela acontece mesmo, seja

319 NOSSA, ou seja, deles só que daí quando retoma você não/a gen/ não

320 volta na../ na conexão...

321 (05:44) E – É... nossa né, verdade já tinha até esquecido.

322 (05:47) P – Passou pra../ pros mecanismos de, acho que, enunciativos

323 agora, né.

324 (05:52) E – É... verdade

325 (05:55) P – Para as vozes e modalizações, então, é interessante a gente

326 perceber isso também né, porque daí a conexão a gente/ falou/ da

327 conjunção, da preposição...e daí a gente... não...

328 (06:04) E – Parou...interrompeu, ficou cinco minutos falando de outra

329 coisa e voltou depois em outro...

330 (06:09) P – E daí a gente não volta né.

331 (06:11) E – Não...

Observamos que nos trechos anteriores, ao observar a cena da aula da formadora de professores, a pesquisadora utiliza-se da figura de ação ocorrência para apontar a falta de retomada do assunto “conexão” que estava sendo discutido no momento. Notamos que, apesar de a pesquisadora buscar um problema que aconteceu no momento da formação, ela traz a discussão para o presente, demonstrando que esse é um problema que pode acontecer novamente.

Outra questão que observamos é o fato de que a pesquisadora, em certo momento, acaba se implicando na ação da formadora “você não / **a gen/** não volta na conexão”, o que demonstra uma certa “confusão” nos papéis sociais assumidos pela pesquisadora e formadora de professores, fato que nos remete aos dados descritos no contexto sociointeracional, reforçando o papel de pesquisadora iniciante, mas sobretudo de formadora de professores e seu interesse profissional em observar a prática do formador de professores de maneira que pudesse refletir, também, sobre sua própria prática, demonstrando também um certo respeito pela formadora de professor, pois desta forma evita que a formadora de professores não se sinta tão sozinha.. Afinal, não podemos nos esquecer de que a pesquisadora também é formadora de professores e participou juntamente com a formadora pesquisada da elaboração e aplicação do curso analisado na presente pesquisa. Esse fato nos faz refletir sobre a questão de que a formadora, mesmo estando no papel de pesquisadora, parece se colocar no papel da formadora e refletir, junto à ela, sua própria prática, o que pode demonstrar um desenvolvimento tanto na prática da formadora de professores quanto na prática da própria pesquisadora.

No trecho analisado podemos encontrar também a figura de ação canônica, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Exemplo 33

332 (06:14) P – Que é/ que/ que/ aquilo que você tinha falado da questão

333 da/ da retomada mesmo né que às vezes a gente precisa (tomar mais
334 cuidado) é isso mesmo.

335 (06:19) E – Não é... PRECISA ...

Podemos perceber que nos exemplos acima, tanto a pesquisadora quanto a formadora de professores utilizam a figura de ação canônica, que pode ser identificada pelo verbo precisar. Por meio do uso dessa figura, observamos que a pesquisadora procura criar uma regra para a realização das retomadas e, em seguida, a formadora de professores faz uso da mesma figura para concordar com a pesquisadora.

As diferentes análises realizadas do tema apresentado “a retomada dos conteúdos trabalhados”, nos permite perceber que esse aspecto do trabalho do formador de professores causa muitos conflitos para a formadora. Através da análise da coesão nominal, observamos que a formadora de professores, ao apontar para o fato de não realizar as retomadas dos conteúdos em diferentes momentos da autoconfrontação utiliza-se de outros termos como “pergunta, retomada, outro” para demonstrar uma certa surpresa em relação aos seus atos.

Em relação aos tipos de discurso, observamos que o mais utilizado no tema analisado são o discurso interativo e relato interativo, o que demonstra que tanto a pesquisadora quanto a formadora de professores fazem uma análise das ações observadas no vídeo, mas implicam-se nessas ações a todo o momento e colocam-se próximas às situações de produção. Com a análise dos tipos de discurso, pudemos perceber o quanto esse aspecto do trabalho do formador de professores passava despercebido no trabalho desse profissional, pois fica muito claro sua surpresa em relação às suas ações observadas no vídeo “Ai espera aí, vou parar de novo, escute, eu não volto a pergunta...” e ao mesmo tempo uma certa indignação com sua própria ação “eu deixei aquela pergunta que eu tinha feito... sem resposta”.

No entanto, essa análise também nos permitiu perceber, o quanto ambas – tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora – passam a ver o quanto esse aspecto é importante para o seu trabalho, ou melhor, o quanto elas precisam dar uma atenção maior para essas retomadas que, até então, passavam despercebidas “P - Que é/ que/ que/ aquilo que você tinha falado da questão da/ da retomada mesmo né que às vezes a gente precisa (tomar mais cuidado) é isso mesmo”, “E – Não é... PRECISA ...”.

Ao observarmos as modalizações, percebemos que elas são bastante significativas nas falas da pesquisadora pois, ao utilizar-se das modalizações

apreciativas, “é **interessante** a gente perceber isso”, a pesquisadora demonstra seu posicionamento em relação às ações da formadora de professores, deixando claro o quanto esse aspecto do trabalho do formador é relevante para a prática desse profissional e, portanto, merece especial atenção. Isso fica claro também nos momentos em que a pesquisadora se utiliza da modalização deôntica, demonstrando seu dever, enquanto formadora de professores, de se pensar melhor sobre a questão das retomadas, refletindo sobre a prática do formador de professores e sobre a sua própria prática, já que também assume esse papel em seu trabalho na Secretaria da Educação, “a gente **precisa** (tomar mais cuidado) é isso mesmo”.

E finalmente, ao observarmos as figuras de ação, podemos concluir o quanto a formadora de professores reflete sobre suas ações através da figura de ação ocorrência, colocando-se sempre muito próxima a sua ação e percebendo o quanto esse assunto é importante para seu trabalho. E, ao mesmo tempo, observamos o fato de a pesquisadora que também se utiliza dessa figura de ação, se implicar na ação da formadora de professores como se se colocasse no papel da mesma. Ainda em relação às figuras de ação, é importante ressaltar o uso da figura de ação canônica por ambas as participantes da autoconfrontação, que buscam a criação de uma regra, “a gente **precisa** tomar mais cuidado”, para a solução do problema das retomadas que não foram realizadas.

A partir das reflexões e análises apresentadas acima, podemos perceber, com certa clareza, o quanto a observação da própria prática sendo realizada no vídeo fez a diferença em relação ao tema proposto, “a retomada dos conteúdos trabalhados no encontro”, pois, por meio das reações da formadora de professores percebemos que esse era um aspecto que passava despercebido em seu trabalho, fato que nos remete à seguinte afirmação

o aspecto mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre a respeito de sua atividade, sobretudo quando ele não consegue expressá-lo. Nesse caso, ele se encontra em situação de colocar à força determinadas coisas à distância de si mesmo, de se considerar como o ator – em parte, estrangeiro – à própria ação (CLOT 2010, p. 139).

A análise desse tema nos mostra o quanto a formadora de professores, ao observar-se em sua atividade de trabalho, se dá conta pela primeira vez de que não realiza as retomadas como deveria e, ao mesmo tempo, se dá conta da importância dessas retomadas. E a pesquisadora, no papel também de formadora, acaba – através da prática da formadora de professores pesquisada – refletindo sobre a sua própria prática

como formadora. Provavelmente, ela vê nesse aspecto da retomada dos conteúdos um problema, uma falha, que possivelmente deve acontecer em sua prática também; com isso, a formadora pesquisadora procura refletir junto com a formadora pesquisada sobre como poderiam evitar esse problema, criando regras para que isso não se repita ou, pelo menos, diminua.

4.2.1.1.4. Quarto tema – O sujeito: A segurança da formadora de professores

A formadora de professores pesquisada, como já mencionado anteriormente na presente pesquisa, já havia passado por uma autoconfrontação, o que faz com que a mesma, ao longo da atual entrevista de autoconfrontação, retome seu comportamento observado na primeira, fazendo comparações com o comportamento observado no momento.

Em alguns momentos do vídeo, a formadora demonstra uma satisfação ao observar seu comportamento durante uma explicação, como podemos observar no trecho abaixo:

Exemplo 34

69 (14:17) E – Então eu achei que tem duas coisas: uma é que talvez quando as
70 meninas falaram a (Marisa) ali... eu devia ter repetido o que elas estavam
71 falando ou anotando na lousa pra ficar um pouco mais/ mas eu também
72 gostei da forma/ da explicação que eu achei que eu fui mais calma do que da
73 ou../ das outras vezes que eu tinha uma ansiedade por passar por cima dessa
74 explicação, eu acho que aí/ e aí você vai citando cada grupo eu acho que daí
75 cada grupo se enxerga no que eu estava falando.

76 (14:46) P – Uhrrum, também acho.

No trecho acima, podemos notar que a formadora de professores ao observar a explicação que faz ao grupo, gosta da forma como a realiza, pois se percebe mais calma do que outras vezes. Vale a pena ressaltar que, quando diz “do que das outras vezes”, ela refere-se à autoconfrontação realizada anteriormente, na qual um dos comportamentos que lhe chamou atenção foi justamente sua ansiedade ao realizar as explicações, pois para ela, havia feito de maneira rápida, o que poderia estar comprometendo a compreensão do grupo, diferentemente do que demonstra nesta autoconfrontação, pois acredita que da forma como citou os grupos eles acabam se vendo na explicação.

Esse aspecto de seu trabalho é retomado em outros momentos da autoconfrontação, como podemos observar no segmento abaixo:

Exemplo 35

84 (15:05) P – Também acho que a

85 explicação foi... é...

86 (15:12) E – Mais clara né

87 (15:12) P – É...

88 (15:14) E – E menos manu/ menos ansiosa, essa ansiedade acho que não está

89 presente mais né Re

90 (15:19) P – Uhrrum...

91 (15:20) E – Porque antes eu tinha uma afobação pra **cumprir** a pauta.

92 (15:23) P – É isso que eu falei pra você aqui uma vez a../ Numa das últimas

93 formações né que assim, quando eu assisti o vídeo, quando agente assistia a

94 formação eu acha/ eu sentia mais segurança, na sua fala, né.

95 (15:33) E – É...

96 (15:34) P – Você/ mais...

97 (15:35) E – É...

98 (15:36) P – Não porque você antes não sabia, mas eu acho que é esta

99 questão mesmo da ansiedade né.

100 (15:41) E – Mais segurança né...

101 (15:42) P – Mais segura.

102 (15:42) E – É tem que falar, pra **cumprir** um tempo isso/ eu ficava mais

103 afobada.

104 (15:46) P – É...

105 (15:50) E – Mas... não sei...

106 (15:51) E – Parece que deixa mais claro as coisas pra eles né.

No segmento acima, observamos que a formadora de professores fala de sua segurança ao falar com os professores, o que torna sua fala mais clara; percebemos que a mesma acredita ter vencido a ansiedade que tinha em ter que falar num determinado tempo. Observamos, também, que a pesquisadora concorda com a formadora de professores, ao afirmar que também havia notado sua segurança nos encontros de formação que vem acompanhando.

Na análise das falas acima citadas, podemos perceber que o assunto, ou seja, a segurança da formadora de professores é realizada em vários momentos da fala da formadora de professores por meio de diferentes adjetivos que servem para caracterizar dois momentos na comparação que faz de seu comportamento em relação às duas autoconfrontações. Utiliza palavras como “ansiedade, afobação e afobada” quando retoma seu comportamento anterior e utiliza outras como “calma, menos ansiosa, segurança” ao retomar e descrever o atual comportamento observado no vídeo. Isso nos mostra a satisfação da formadora de professores ao reconhecer que de uma autoconfrontação para outra existiu um avanço e uma transformação para melhor em

sua prática profissional, o que, segundo sua percepção, repercute também na compreensão do grupo em relação ao conteúdo trabalhado.

Passamos a identificar, também, as marcas linguísticas, com o objetivo de verificar os tipos de discurso presentes no texto resultante da autoconfrontação simples e chegamos a conclusão de que podemos observar, no trecho analisado, o relato interativo, como aparece no segmento abaixo:

Exemplo 36

71 mas eu também

72 gostei da forma/ da explicação que eu achei que eu fui mais calma do que da

73 ou../ das outras vezes que eu tinha uma ansiedade por passar por cima dessa

74 explicação, eu acho que aí/ e aí você vai citando cada grupo eu acho que daí

75 cada grupo se enxerga no que eu estava falando.

91 (15:20) E – Porque antes eu tinha uma afobação pra cumprir a pauta.

102 (15:42) E – É tem que falar, pra cumprir um tempo isso/ eu ficava mais

103 afobada

Podemos perceber, no trecho acima, que a formadora de professores utiliza o relato interativo quando retoma o vídeo atual, comparando suas ações com as observadas na autoconfrontação anterior. Para isso, ela coloca-se na ação, pois utiliza a todo o momento o pronome “eu” e utiliza os verbos no passado para dizer como se percebia nas formações passadas “gostei, achei, tinha, fui”. No entanto, quando se refere às suas ações atuais, ou seja, as observadas na presente autoconfrontação, faz uso do discurso interativo, como ocorre no trecho abaixo:

Exemplo 37

88 (15:14) E – E menos manu/ menos ansiosa, essa ansiedade acho que não está

89 presente mais né Re.

106 (15:51) E – Parece que deixa mais claro as coisas pra eles né.

Podemos observar, no trecho anterior, que a formadora de professores ao referir-se à sua atual ação, durante a explicação, faz uso do discurso interativo como se a mesma vivenciasse a cena novamente, traz essas ações para o presente “acho que não está mais presente”, chegando a conclusão de que essa mudança em sua prática trouxe contribuições para a maior compreensão do grupo, quanto ao conteúdo trabalhado no encontro “parece que deixa mais claro as coisas para eles né”.

No segmento analisado, pudemos observar também as modalizações utilizadas pela formadora de professores, como podemos ver nos segmentos a seguir:

Exemplo 38

71 mas eu também

72 gostei da forma/ da explicação que eu achei que eu fui mais calma do que da
73 ou../ das outras vezes que eu tinha uma ansiedade por passar por cima dessa
74 explicação, eu acho que aí/ e aí você vai citando cada grupo eu acho que daí
75 cada grupo se enxerga no que eu estava falando.

86 (15:12) E – Mais clara né

88 (15:14) E – E menos manu/ menos ansiosa, essa ansiedade acho que não está
89 presente mais né Re.

91 (15:20) E – Porque antes eu tinha uma afobação pra cumprir a pauta

102 (15:42) E – É tem que falar, pra cumprir um tempo isso/ eu ficava mais
103 afobada

106 (15:51) E – Parece que deixa mais claro as coisas pra eles né.

Podemos observar no segmento acima que a formadora de professores utiliza muitas modalizações apreciativas para descrever suas ações durante a explicação, porém, em alguns momentos, ela utiliza as palavras “ansiedade”, “afobação”, “afobada” para descrever um comportamento observado em outra autoconfrontação, realizada anteriormente. Em outros, utiliza as palavras “gostei”, “calma”, “menos ansiosa”, “segurança”, “mais claro” para descrever a maneira como se vê na presente

autoconfrontação, demonstrando avaliações de ordem subjetiva que utiliza ao comparar suas ações de uma autoconfrontação para outra. Avaliações estas que demonstram, de certa forma, a satisfação que a formadora tem ao realizar essa comparação e perceber que existiu um avanço em sua prática profissional. Essa satisfação também pode ser constatada, por meio do uso das modalizações lógicas, através das palavras “acho” e “parece”, demonstrando a verdade sobre o que pensa a formadora de professores. Ainda em relação às modalizações utilizadas pela formadora, outro tipo que podemos encontrar no aspecto tematizado pela mesma, é a modalização deôntica, como podemos observar no segmento abaixo:

Exemplo 38

91 (15:20) E – Porque antes eu **tinha** uma afobação pra **cumprir** a pauta

102 (15:42) E – É **tem** que falar, pra **cumprir** um tempo isso/ eu ficava mais

103 afobada

Podemos observar, pelo segmento acima, que a formadora de professores utiliza a modalização deôntica ao demonstrar o quanto o fato de ter que “cumprir” uma pauta ou ter que falar para “cumprir” um tempo a deixava “ansiosa ou afobada”,. Percebemos a modalização deôntica pela necessidade que a formadora de professores tem de seguir as regras, seja de um tempo determinado ou de uma pauta pré-estabelecida. No entanto, é importante ressaltar que para a formadora de professores o fato de ter que cumprir a regra, hoje, já a afeta menos.

Continuando nossas análises, passamos a identificação dos diferentes registros do agir (BULEA e FRISTALON, 2004), observando os segmentos tematizados pudemos encontrar nos trechos analisados a figura de ação evento passado como observamos nos exemplos a seguir:

Exemplo 39

71 mas eu também

72 gostei da forma/ da explicação que eu achei que eu fui mais calma do que da

73 ou../ das outras vezes que eu tinha uma ansiedade por passar por cima dessa

74 explicação, eu acho que aí/ e aí você vai citando cada grupo eu acho que daí

75 cada grupo se enxerga no que eu estava falando.

91 (15:20) E – Porque antes eu tinha uma afobação pra **cumprir** a pauta.

102 (15:42) E – É tem que falar, pra **cumprir** um tempo isso/ eu ficava mais
103 afobada.

Podemos identificar a figura de ação evento passado por meio do tipo de discurso utilizado no segmento, o relato interativo, no qual a formadora de professores se implica em sua ação e utiliza os verbos em tempo passado. Outra característica que podemos notar é a expressão utilizada pela formadora de professores para se remeter ao passado, como por exemplo, “antes eu tinha”. Ao utilizar a figura de ação evento passado, percebemos que a formadora de professores retoma não somente o momento da formação, mas também a autoconfrontação realizada anteriormente, fazendo uso dessa figura para comparar o avanço que teve em relação à sua segurança, enquanto formadora de professores, deixando claro em sua fala “eu ficava mais afobada”, ou seja, não fica mais.

Outra figura de ação que encontramos no segmento analisado é a figura de ação canônica, a qual pode ser identificada através de trechos curtos, nos quais a formadora de professores utiliza a modalização deôntica “é **tem** que falar, pra cumprir um tempo”. Percebemos pelo exemplo que a formadora de professores faz uso dessa figura de ação para demonstrar o quanto ter de cumprir uma regra a deixava “insegura” e “afobada”.

No aspecto analisado, foi possível encontrar também a figura de ação ocorrência, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Exemplo 40

88 (15:14) E – E menos manu/ menos ansiosa, essa ansiedade acho que não está
89 presente mais né Re

106 (15:51) E – Parece que deixa mais claro as coisas pra eles né.

A figura de ação ocorrência pode ser identificada por meio do discurso interativo empregado no trecho acima e do uso das modalizações apreciativas e lógicas.

Percebemos que a formadora de professores faz uso dessa figura de ação ao observar as cenas de sua atuação no vídeo, comparando-a à sua atuação na autoconfrontação anterior, portanto, utiliza os verbos no presente para deixar claro que hoje “essa ansiedade já não está mais presente”, percebendo um avanço em sua atividade profissional; e em seguida, parece chegar a conclusão de que esse seu avanço produz também maior compreensão aos cursistas em relação ao conteúdo trabalhado no encontro.

Por meio das diferentes análises realizadas do segmento citado, pudemos perceber que esse aspecto do trabalho do formador de professores, ou seja, a segurança da formadora faz muita diferença em seu dia a dia de trabalho. Através da análise da coesão nominal, percebemos que, ao retomar esse assunto, a formadora de professores faz uma comparação entre as duas autoconfrontações realizadas pela mesma, ficando muito clara, em sua fala, pela forma com retoma os dois momentos, a importância dessas duas realizações e os avanços que ela percebe em sua prática profissional de uma autoconfrontação para outra.

Em relação à análise dos tipos de discurso, notou-se que a todo o momento a formadora de professores se coloca implicada em suas ações, o que lhe permite refletir sobre suas próprias ações. Como faz uso a todo o momento das comparações entre as duas autoconfrontações fica muito pertinente o uso do relato interativo quando retoma a autoconfrontação mais antiga e o uso do discurso interativo ao retomar a autoconfrontação atual, apontando os avanços que esse método lhe permite observar em sua prática. Esse fato também pode ser observado nas análises das modalizações, nas quais pudemos perceber o uso das modalizações apreciativas para descrever sua atuação durante as explicações, tanto na autoconfrontação anterior, quanto na atual, modalizações que apontam também os avanços observados pela formadora. Nessa análise, observamos, também, que através do uso das modalizações lógicas, a formadora de professores demonstra o quanto acredita ter segurança ao falar com o professor e o quanto esse fato a ajuda em sua atividade profissional e, ao mesmo tempo, utiliza as modalizações deônticas para falar sobre as regras a serem cumpridas, deixando claro que, hoje, esse dever já não a atrapalha.

Para finalizar, ao observarmos as figuras de ação podemos concluir o quanto a formadora de professores, ao observar-se no vídeo, utiliza a figura de ação acontecimento passado para retomar sua atuação anterior, deixando claro como agia antes. Em seguida, ela utiliza a figura de ação ocorrência para diferenciar sua atuação de

hoje, ou seja, para demonstrar o avanço que foi possível perceber em sua atividade profissional. É importante ressaltar que a formadora de professores também recorre à figura de ação canônica para demonstrar o quanto o dever de cumprir uma regra a deixava ansiosa, mas hoje, ela consegue superar esse fato e conviver com as regras que fazem parte de seu trabalho.

A partir dessas análises e reflexões, podemos perceber o quanto foi importante para a formadora de professores perceber esse avanço em relação à sua prática profissional, trazendo à mesma maior segurança ao falar com o professor. É fundamental ressaltar a importância das comparações que a formadora de professores vai realizando, ao longo da presente autoconfrontação, com a autoconfrontação anterior, pois são essas comparações que permitem a mesma refletir sobre suas próprias ações, o que possibilitou à formadora de professores fazer de sua própria experiência vivida um meio para viver outras experiências (Clot, 2010), como já descrito em Lousada 2006. Isso nos permite dizer que a autoconfrontação, nesse caso, pode ter sido um instrumento de transformação da atividade de trabalho dessa formadora de professores.

4.2.1.2. Tema inserido pela pesquisadora

4.2.1.2.1. Artefatos simbólicos ou materiais: A transposição didática

A transposição didática foi um tema inserido pela pesquisadora, em um momento em que a mesma assume o papel de formadora-parceira da formadora-pesquisada, apontando e qualificando um ponto do trabalho que, a seguir, passa a ser discutido por ambas em uma atitude de cumplicidade. Esse é um tema que gera muitas discussões, pois, ao apontar o problema ocorrido com o aspecto linguístico do gênero, a pesquisadora suscita da formadora de professores e da própria pesquisadora uma série de justificativas que acabam revelando muitos aspectos do trabalho do formador de professores. Como o segmento tematizado é bastante longo e nos apresenta diversos aspectos do trabalho do formador de professores, optamos por realizar as análises separadamente. Portanto, seguem abaixo as análises dos diversos aspectos apresentados na autoconfrontação para a discussão do tema “a transposição didática”.

4.2.1.2.1.1 Equívoco cometido - preposição

Um dos aspectos observados pela pesquisadora ao longo da autoconfrontação foi o equívoco cometido quanto à explicação das conexões, pois as preposições foram apresentadas pela formadora de professores como conexões. Cabe aqui ressaltar, que as preposições podem, sim, ser usadas como conectivos, no entanto, elas fazem parte de qualquer gênero textual, não caracterizam um determinado gênero, como ocorre com os organizadores textuais como as conjunções, por exemplo. Portanto, o equívoco cometido foi que as preposições foram tratadas com a mesma importância, ou até mais, que os organizadores textuais, mudando o foco da análise do texto para a análise da frase apenas. Esse equívoco foi observado e questionado pela pesquisadora ao longo da observação do vídeo, como podemos observar no segmento abaixo:

Exemplo 41

128 (29:02) P – Vou parar um pouquinho aqui, que que a gente pecou aí? ...

129 Bendita da preposição né?

130 (29:14) E – Ah! Sim, que é o que acabou:: caindo nas atividades né, a gente

131 colocou tudo né (como) conectivo né.

132 (29:25) P – É, por que que a gente fez essa confusão você acha Li? Da onde

133 a gente tirou que a preposição ia:::

134 (29:33) E – Conectar?

135 (29:33) P – Aparecer? Por conta da... É... porque ...no início a gente não, não

136 tinha preposição né, por que que a gente colocou depois né, a gente::, na

137 nossa, foi na nossa discussão da pauta né?

138 (29:46) E – É então isso que eu estou:: (falando) porque daí quando a gente foi

139 achar os elementos conectivos a gente num pensou em conectivos de uma

140 frase a outra, não, de um parágrafo a outro, que a princípio... depois a Luzia

141 explicou ... né, que não era isso, mas aí a gente pensou em tudo no texto

142 inteiro.

143 (30:04) P – Em todos os elementos de ligação né na verdade a gente
144 acabou...

145 (30:08) E – Tudo que ligava...

146 (30:09) P – Transformando né.

147 (30:11) E - E transformou em conectivo.

148 (30:12) P - Em conexão né, na verdade né ... é interessante né, porque
149 assim, “ham” é a questão mesmo da gente:... do estudo mesmo né... sabe
150 é... foi uma confuSÃO que a gente acabou fazendo.

Como podemos perceber no trecho acima, a pesquisadora questiona a formadora de professores quanto a um equívoco em relação ao aspecto linguístico do gênero, mais especificamente, acerca da apresentação da preposição como sendo um mecanismo de conexão. . Na análise do diálogo acima, podemos perceber que o assunto, ou seja, o equívoco relacionado à preposição é realizado em vários momentos da fala da pesquisadora, por meio de um conjunto de palavras muito interessante. Ao utilizar palavras como “pecou”, “bendita da preposição”, a pesquisadora vai deixando muito clara sua posição diante desse equívoco cometido, vai revelando o quanto esse aspecto mexe com suas convicções, trazendo metáforas até religiosas, que nos levam a perceber um certo sacerdócio na profissão do professor e nesse caso do formador de professores, como se esse profissional não pudesse cometer “erros” ou enganos como qualquer outros profissionais. Depois, utiliza o termo “confusão” para só então, chegar à “conexão”, que era o aspecto linguístico a ser tratado no encontro.

Ao identificarmos as marcas linguísticas verificando os tipos de discurso, presentes no texto resultante da autoconfrontação simples, chegamos a conclusão de que, no trecho analisado, o relato interativo é o tipo de discurso mais utilizado pela pesquisadora como ocorre nos segmentos abaixo:

Exemplo 42

128 (29:02) P – que que a gente pecou aí? ...

129 Bendita da preposição né?

132 (29:25) P – É, por que que a gente fez essa confusão você acha Li? Da onde

133 a gente tirou que a preposição ia:::

135 (29:33) P – Aparecer? Por conta da... É... porque ...no início a gente não, não

136 tinha preposição né, por que que a gente colocou depois né, a gente:::, na

137 nossa, foi na nossa discussão da pauta né?

143 (30:04) P – Em todos os elementos de ligação né na verdade a gente

144 acabou...

Podemos observar que, na maior parte de suas falas explicitadas no trecho acima, a pesquisadora utiliza o tipo de discurso relato interativo, o que nos mostra que, ao observar as cenas do vídeo, a pesquisadora coloca-se implícita na ação da formadora de professores, pois sempre utiliza a expressão “a gente”. Em nenhum momento ela aponta somente a formadora de professores como culpada pela ação, ela acaba assumindo essa “culpa” juntamente com a formadora. Fica muito evidente o quanto ela enxerga de sua própria prática na prática da formadora de professores pesquisada e, ao utilizar sempre os verbos no passado, percebemos que a pesquisadora, ao assistir às cenas do vídeo, volta ao momento da formação para falar da prática da formadora e de sua própria prática. E ela vai além retomando, em alguns trechos, o instante de elaboração da pauta do encontro, para encontrar o possível momento em que esse “erro” fora cometido por ambas -

formadora de professores e pesquisadora ou formadora parceira da formadora pesquisada.

Outro tipo de discurso encontrado no trecho analisado foi o discurso interativo intercalado com o relato interativo, como podemos observar no segmento abaixo:

Exemplo 43

148 (30:12) P - Em conexão né, na verdade né ... é interessante né, porque

149 assim, “ham” é a questão mesmo da gente:::... do estudo mesmo né... sabe

150 é... foi uma confuSÃO que a gente acabou fazendo.

Como podemos observar no segmento analisado, a pesquisadora também utiliza os tipos de discurso relato interativo, e o discurso interativo, o que nos mostra que ao utilizar os verbos no presente ela vai compreendendo o que aconteceu lá no passado “é foi uma confusão que a gente acabou fazendo” e ao entender a confusão, também demonstra entender o que pode ter causado essa confusão “é a questão mesmo da gente... do estudo mesmo né”.

Ao observar as modalizações utilizadas pela pesquisadora no segmento analisado, constatamos que a pesquisadora utiliza as modalizações apreciativas, como podemos ver a seguir:

Exemplo 44

128 (29:02) P – Vou parar um pouquinho aqui, que que a gente **pecou** aí? ...

129 **Bendita** da preposição né?

132 (29:25) P – É, por que que a gente fez essa **confusão** você acha Li? Da onde

133 a gente tirou que a preposição ia:::

148 (30:12) P - Em conexão né, na verdade né ... é **interessante** né, porque

149 assim, “ham” é a questão mesmo da gente::... do estudo mesmo né... sabe

150 é... foi uma **confuSÃO** que a gente acabou fazendo.

Observando o trecho acima, percebemos que a pesquisadora faz uso das modalizações apreciativas “pecou”, “bendita”, “confusão”, “interessante” para expor seu posicionamento em relação às ações da formadora de professores que, na verdade, representa também as suas ações, demonstrando uma grande preocupação com o “erro” cometido durante o encontro de formação, na crença de que esse profissional não poderia errar.

Dando continuidade a nossas análises, passamos para a identificação das diferentes figuras de ação (BULEA e FRISTALON, 2004), observando os segmentos tematizados, pudemos encontrar nos trechos analisados a figura de ação evento passado como observamos nos exemplos a seguir:

Exemplo 45

128 (29:02) P – que que a gente pecou aí? ...

129 Bendita da preposição né?

132 (29:25) P – É, por que que a gente fez essa confusão você acha Li? Da onde

133 a gente tirou que a preposição ia:::

135 (29:33) P – Aparecer? Por conta da... É... porque ...no início a gente não, não

136 tinha preposição né, por que que a gente colocou depois né, a gente::, na

137 nossa, foi na nossa discussão da pauta né?

143 (30:04) P – Em todos os elementos de ligação né na verdade a gente

144 acabou...

Como já observado na análise dos tipos de discurso, o mais encontrado na fala da pesquisadora foi o relato interativo, no qual a pesquisadora se implica em sua ação e utiliza os verbos em tempo passado, o que nos permite identificar a figura de ação evento passado. Outra característica que podemos notar é a expressão utilizada pela pesquisadora para se remeter ao passado: “no início”. Ao utilizar a figura de ação evento passado, percebemos que a pesquisadora retoma não somente o momento da formação, mas também, o momento do estudo e organização da pauta que direcionaria o encontro de formação, fazendo uso dessa figura na tentativa de encontrar respostas para o equívoco cometido, de modo a compreender em que momento isso aconteceu: “É... porque... no início a gente não, não tinha preposição né, por que que a gente colocou depois né, foi na nossa discussão da pauta né?”

Outra figura de ação encontrada, no trecho analisado, foi a figura de ação ocorrência, como podemos observar no trecho abaixo:

Exemplo 46

148 (30:12) P - Em conexão né, na verdade né ... é interessante né, porque

149 assim, “ham” é a questão mesmo da gente::... do estudo mesmo né... sabe

150 é... foi uma confuSÃO que a gente acabou fazendo.

Podemos identificar essa figura de ação pelos tipos de discurso empregados, pela pesquisadora de professores: o relato interativo articulado com o discurso interativo. Novamente, é possível perceber a implicação da pesquisadora nas ações da formadora de professores, demonstrando uma certa “confusão de papéis”, pois a pesquisadora utiliza o pronome “a gente” ao citar as pessoas dessa ação, observada no vídeo. Ao utilizar a figura de ação ocorrência, a pesquisadora busca retomar o momento da formação, ou até mesmo o momento da elaboração da pauta, para compreender o que gerou esse problema na transposição do conteúdo e retorna ao momento da autoconfrontação, ou seja, ao presente, para concluir que o que gerou esse problema foi a questão do estudo, como podemos observar em suas palavras “é a questão mesmo da gente:... do estudo mesmo né...”

Através das diferentes análises realizadas acima, pudemos perceber que esse aspecto do trabalho do formador de professores, ou seja, o equívoco cometido em relação à transposição didática de um conteúdo, chama a atenção da pesquisadora a ponto de questionar a formadora de professores e suscitar inúmeras razões para que esse equívoco tivesse acontecido. Observando somente o momento desse questionamento analisado acima, pôde-se observar, através da análise da coesão nominal, que ao retomar esse assunto a pesquisadora utiliza diversos termos que deixam claro sua preocupação com o equívoco cometido, a ponto de retomar termos religiosos como “pecou e bendita”.

Em relação à análise dos tipos de discurso, notamos que a todo o momento a pesquisadora se coloca implicada nas ações da formadora, pois ao utilizar o pronome “a gente”, o que nos permite perceber que a mesma deixa de se colocar enquanto pesquisadora e assume nesse momento do vídeo o papel de formadora-parceira da formadora de professores pesquisada, o que nos faz retomar o contexto de produção, no qual sabemos que a pesquisadora além de pesquisadora, também é a formadora-parceira da formadora pesquisada.

Portanto, fica muito claro – por meio do tipo de discurso utilizado – que esse contexto “falou mais alto”, na discussão desse aspecto do trabalho. Além disso, percebemos que ao utilizar os verbos sempre no passado, a pesquisadora retoma o momento da formação para refletir sobre suas próprias ações ao observar as ações da formadora de professores no vídeo. Esse fato também pode ser observado nas análises das modalizações, nas quais pudemos constatar o uso das modalizações apreciativas

para deixar clara a sua posição em relação ao equívoco cometido e, ao mesmo tempo, sua preocupação em relação a esse fato.

E, finalizando, ao observar as ações da formadora de professores no vídeo, a pesquisadora utiliza a figura de ação evento passado, para retomar o momento da formação, analisando a prática da formadora de professores. Mas, ao mesmo tempo, sua própria prática enquanto formadora-parceira, da formadora pesquisada, na busca de compreender o acontecido, ou seja, verificar em que momento esse equívoco aconteceu. Para ela, esse fato ocorreu no momento da organização da pauta e, em seguida, utiliza-se da figura de ação ocorrência para compreender o que causou esse problema, concluindo que o problema foi causado pela falta de estudo.

A partir das reflexões acima, constatamos o quanto o aspecto da transposição de um conteúdo não é fácil e que não acontece com tanta clareza para as formadoras de professores. Pudemos, ainda, observar o quanto esse assunto perturba a pesquisadora que, ao observar as ações da formadora de professores no vídeo, se dá conta do equívoco cometido nessa transposição, e acaba deixando de lado seu papel de pesquisadora para assumir o papel de formadora-parceira na busca de entender o quê, de fato, aconteceu, para ambas terem cometido tal “erro”, que em sua fala parece tão grave. Vemos surgir na fala da pesquisadora uma possível causa para esse erro: a falta de estudo, o que gera na formadora de professores certa angústia e suscita a busca por justificativas de ambas as partes, formadora pesquisada e pesquisadora ou formadora-parceira, como poderemos observar na análise do próximo tema.

4.2.1.2.1.2 Falta de tempo para estudo

Apesar de o tema transposição didática ter sido inserido pela pesquisadora e ter sido ela mesma a sugerir que o problema da transposição aconteceu por falta de estudo, como observamos na análise do tema anterior, é a formadora de professores quem traz a primeira justificativa para essa falta de estudo, que depois é compartilhada pela pesquisadora, como podemos observar no diálogo abaixo:

Exemplo 47

151 (30:29) E – É mas quando a gente discutiu lá com a Luzia (assessora) nós num, num

152 pegamos e estudamos um texto para achar os elementos

153 conectivos né....

154 (30:37) P – Os elementos conectivos...

155 (30:39) E - Aí ela falava, mas... o falar e depois a gente por/ é o que a gente

156 tinha né, saía da reunião e ia fazer a pauta, a gente tinha...

157 (30:49) P - daí é que apareciam as dúvidas.

158 (30:50) E - muitas dúvidas

159 (30:51) E - E que não dava né, que nem essa era uma coisa que num/ como

160 era/ a gente estava fazendo tudo/ É:::

161 (30:56) P - Rápido né...

162 (30:57) E - Curso semanal...

163 (30:58) P - Não dava nem para tirar as dúvidas

164 (30:59) E - Não dava para tirar dúvida, toda hora, com ela né, e pra gente

165 aquilo era tranquilo, não era uma dúvida né...

Como podemos observar no trecho anterior, a formadora de professores apresenta uma justificativa à parceira de trabalho, para a falta de estudo apontada pela mesma, e acaba revelando um aspecto de seu trabalho, que tem dificultado suas ações, a falta de tempo com a assessora para tirar as dúvidas sobre as conexões e a falta de tempo para estudo e preparação da pauta. Essa falta de tempo aparece na fala de ambas em outro momento da autoconfrontação como podemos observar nos segmentos abaixo:

Exemplo 48

186 (32:09) P –É o tempo de estudo realmente assim...

187 (32:12) E - Nosso, falhou né.

188 (32:13) P – A gente até estudou os textos, mas eu acho que a parte da

189 TEORIA, é que né, talvez a gente precise se aprofundar mais né, acho que

190 fica claro, assim, o quanto ela não é uma teoria simples né de fazer essa

191 transposição né. De sair da/ (), que nem, a gente tem o grupo com a Luzia,

192 aí a gente pega/

193 (32:36) E - Aí ah vou fazer a pauta, aí tem essas dúvidas, vamos voltar para a

194 Luzia e vamos tirar essa dúvida.

Podemos perceber, pelo exemplo acima que ambas concordam que realmente esse tempo de estudo falhou, fica claro também que essa falta de tempo acaba dificultando a transposição desse conteúdo que, para a pesquisadora, é bastante complexo para ser abordado na formação dos professores.

Na análise dos diálogos acima, podemos perceber que o assunto, ou seja, a falta de tempo para o estudo é realizada em vários momentos das falas da pesquisadora, que se coloca como formadora parceira, e da formadora de professores, por meio de um conjunto de expressões como: "saía da reunião e ia fazer a pauta", "rápido", "curso semanal", "não dava nem para tirar as dúvidas com ela", "tempo de estudo falhou", "precise se aprofundar" que nos levam a perceber o quanto a questão do tempo interfere no estudo, pois, por esse motivo, os encontros com a assessora não foram suficientes para que dominassem aquele conteúdo e como não sobrava outro tempo para esse estudo, a transposição acabou sendo prejudicada.

Ao verificarmos os tipos de discursos por meio da identificação das marcas linguísticas que estão presentes no segmento analisado, chegamos à conclusão de que, no trecho analisado, o relato interativo é o tipo de discurso mais utilizado tanto pela pesquisadora ou formadora-parceira quanto pela formadora de professores, como podemos observar nos segmentos abaixo:

Exemplo 49

151 (30:29) E – É mas quando a gente discutiu lá com a Luzia nós num, num
152 pegamos e estudamos um texto para achar os elementos
153 conectivos né....

155 (30:39) E - Aí ela falava, mas... o falar e depois a gente por/ é o que a gente
156 tinha né, saía da reunião e ia fazer a pauta, a gente tinha...

157 (30:49) P - daí é que apareciam as dúvidas.

159 (30:51) E - E que não dava né, que nem essa era uma coisa que num/ como
160 era/ a gente estava fazendo tudo/ É:::

163 (30:58) P - Não dava nem para tirar as dúvidas

164 (30:59) E - Não dava para tirar dúvida, toda hora, com ela né, e pra gente
165 aquilo era tranquilo, não era uma dúvida né...

186 (32:09) P –É o tempo de estudo realmente assim...

187 (32:12) E - Nosso, falhou né.

Como podemos observar nos segmentos acima, tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou, nesse caso, formadora-parceira utilizam em suas falas o tipo de discurso relato interativo, no qual ambas mostram-se implicadas nas ações por meio do uso da expressão “a gente” e do pronome “nós” e utilizam os verbos sempre em tempo passado, pois ao observarem as ações da formadora de professores no vídeo, acabam retomando um momento anterior àquela formação. Ambas retomam os momentos de estudo do conteúdo anterior até a construção da pauta para esse encontro, momentos em que estudavam juntamente com a assessora : “É mas quando a gente discutiu lá com a Luzia nós num, num pegamos e estudamos um texto para achar os elementos conectivos né....”. Essa fala evidencia que utilizaram esse tipo de discurso para retomar esse momento de estudo, na busca de uma justificativa para a questão da

falta de estudo, pois, ao trazer a figura da assessora, acabam não ficando com a “culpa” sozinhas, pois a assessora também não trouxe outros exemplos, para que entendessem melhor.

Esse retorno a um momento anterior a formação, fica claro também no seguinte trecho “não dava para tirar dúvida, toda hora, com ela né, e pra gente aquilo era tranquilo, não era uma dúvida né...”, percebemos que ao utilizar esse tipo de discurso a formadora de professores acaba revelando que para elas, na verdade, naquele momento, esse conteúdo não era uma dúvida, elas tinham a convicção de que estavam certas, essa dúvida só aparece, agora, ao assistir ao vídeo e perceber que estavam erradas.

Outro tipo de discurso encontrado nos trechos analisados é o discurso interativo, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Exemplo 50

188 (32:13) P – **A gente** até **estudou** os textos, mas **eu acho** que a parte da
189 TEORIA, **é** que né, talvez **a gente precise** se **aprofundar** mais né, **acho** que
190 **fica** claro, assim, o quanto ela não **é** uma teoria simples né de **fazer** essa
191 transposição né. De **sair** da/ (), que nem, **a gente** tem o grupo com a Luzia,
192 aí **a gente** pega/

193 (32:36) E - Aí ah **vou fazer** a pauta, aí tem essas dúvidas, **vamos voltar** para a
194 **Luzia** e **vamos tirar** essa dúvida

No exemplo anterior, percebemos que tanto a pesquisadora ou formadora parceira quanto a formadora de professores pesquisada, utilizam o discurso interativo, o que nos mostra que ambas se implicam nas ações, pois, a todo o momento utilizam a expressão “a gente”, o pronome “eu” e verbos em primeira pessoa como “vou”, “vamos”, na tentativa de se justificarem para o fato de que elas “até” estudaram, mas sabem que precisam estudar mais essa teoria “complexa”. E os verbos aparecem em sua grande maioria no presente “é”, “acho”, “precise”, “aprofundar” e também no futuro “vou fazer”, “vamos tirar”, o que demonstra que chegam a conclusões de que é preciso estudar mais, de que é preciso ter mais tempo com a assessora para tirar as dúvidas que surgem depois do encontro, justamente no momento de preparar a pauta do encontro.

No trecho analisado, observamos também o uso das modalizações pela formadora de professores e pela pesquisadora ou formadora-parceira e pudemos observar o uso da modalização deôntica em uma fala da formadora de professores e em uma das falas da pesquisadora ou formadora-parceira, como podemos observar abaixo:

Exemplo 51

155 (30:39) E - Aí **ela falava**, mas... o falar e depois **a gente** por/ **é** o que **a gente**
156 **tinha** né, **saía** da reunião e **ia fazer** a pauta, **a gente** **tinha**...

188 (32:13) P – **A gente** até **estudou** os textos, mas **eu acho** que a parte da
189 TEORIA, **é** que né, talvez **a gente** **precisa** se **aprofundar** mais né, **acho** que
190 **fica** claro, assim, o quanto ela não **é** uma teoria simples né de **fazer** essa
191 transposição né. De **sair** da/ (), que nem, **a gente** tem o grupo com a Luzia,
192 aí **a gente** pega/

Percebemos pelo exemplo acima que a formadora de professores, ao utilizar a palavra “tinha”, recorre ao dever para se justificar, pois o dever de ter que sair do estudo com a assessora e já ter de fazer a pauta para o próximo encontro utilizando o conteúdo aprendido naquele momento trazia certo desconforto, já que não era possível um tempo maior de estudo e reflexão sobre aquilo que haviam acabado de aprender. O que podemos perceber também na fala da pesquisadora ou formadora-parceira que, ao utilizar o verbo “precise”, deixa claro o quanto é preciso se aprofundar nesse conteúdo, até porque as prescrições dizem o quanto o professor precisa estudar, precisa se aprofundar, se o professor precisa, o formador desse professor precisa ainda mais.

Outra modalização encontrada no segmento analisado foi a modalização apreciativa como podemos observar nos exemplos abaixo:

Exemplo 52

161 (30:56) P - **Rápido** né...

164 (30:59) E - Não dava para tirar dúvida, toda hora, com ela né, e pra gente
165 aquilo era **tranquilo**, não era uma dúvida né...

186 (32:09) P –É o tempo de estudo realmente assim...

187 (32:12) E - Nosso, falhou né.

188 (32:13) P – A gente até estudou os textos, mas eu acho que a parte da

189 TEORa, é que né, talvez a gente precise se aprofundar mais né, acho que

190 fica claro, assim, o quanto ela não é uma teoria simples né de fazer essa

191 transposição né. De sair da/ (), que nem, a gente tem o grupo com a Luzia,

192 aí a gente pega/

Temos acima alguns exemplos de modalizações apreciativas, tanto na fala da pesquisadora quanto na fala da formadora de professores. Podemos perceber que a pesquisadora utiliza as palavras “rápido”, “se aprofundar”, “não é simples” como uma justificativa, para se referir á organização do curso que acontecia semanalmente e, portanto, de forma bastante rápida. Para ela, isso dificultava o estudo e organização das pautas, deixando muitas dúvidas em relação ao conteúdo a ser trabalhado no encontro. Já a formadora de professores utiliza o adjetivo “tranquilo”, para se referir ao conteúdo trabalhado no encontro, as conexões, deixando claro que para ela aquele conteúdo não era uma dúvida, pelo menos naquele momento, mas ao mesmo tempo, utiliza o verbo “falhou”, concordando que realmente o tempo de estudo falhou.

Ainda foi possível encontrar nos segmentos tematizados o uso das modalizações lógicas, como podemos observar no trecho abaixo:

Exemplo 53

188 (32:13) P – A gente até estudou os textos, mas eu **acho** que a parte da

189 TEORa, é que né, **talvez** a gente precise se aprofundar mais né, **acho** que

190 fica claro, assim, o quanto ela não é uma teoria simples né de fazer essa

191 transposição né. De sair da/ (), que nem, a gente tem o grupo com a Luzia,

192 aí a gente pega/

Percebemos, por meio do exemplo acima, que a pesquisadora faz uso das modalizações lógicas “acho”, “talvez”, para expor o que acredita ser verdade, o que ela precisa saber para que equívocos como o ocorrido não aconteçam mais “talvez a gente precise se aprofundar mais”.

Dando continuidade em nossas análises, passamos para a identificação dos diferentes registros do agir (BULEA e FRISTALON, 2004), observando os segmentos tematizados pudemos encontrar nos trechos analisados a figura de ação evento passado como observamos nos exemplos a seguir:

Exemplo 54

151 (30:29) E – É mas quando a gente discutiu lá com a Luzia nós num, num
152 pegamos e estudamos um texto para achar os elementos
153 conectivos né....

155 (30:39) E - Aí ela falava, mas... o falar e depois a gente por/ é o que a gente
156 tinha né, saía da reunião e ia fazer a pauta, a gente tinha...

157 (30:49) P - daí é que apareciam as dúvidas.

159 (30:51) E - E que não dava né, que nem essa era uma coisa que num/ como
160 era/ a gente estava fazendo tudo/ É:::

163 (30:58) P - Não dava nem para tirar as dúvidas.

164 (30:59) E - Não dava para tirar dúvida, toda hora, com ela né, e pra gente
165 aquilo era tranquilo, não era uma dúvida né...

Podemos observar pelos exemplos acima, que tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou formadora parceira utilizam a figura de ação evento passado, que podemos identificar, por meio do tipo de discurso empregado, o relato interativo, para retomar o momento de estudo da teoria, na busca de encontrar justificativas para a falta de estudo, motivo que pode ter gerado o equívoco cometido, em relação às conexões. Dessa forma, elas encontram justificativas na forma como estudaram o conteúdo com a assessora: “é mas quando a gente discutiu lá com a Luzia nós num, num pegamos e estudamos um texto para achar os elementos conectivos né....”, e no pouco tempo que possuíam para estudar o conteúdo, tirar as dúvidas com a assessora e planejar as pautas, como podemos observar na fala da formadora de professores “aí ela falava,

mas... o falar e depois a gente por/ é o que a gente tinha né, saía da reunião e ia fazer a pauta, a gente tinha...”, “não dava nem para tirar as dúvidas”.

Outra figura de ação encontrada no segmento analisado foi a figura de ação ocorrência, como podemos observar no exemplo abaixo:

Exemplo 55

188 (32:13) P – A gente até estudou os textos, mas eu acho que a parte da
189 TEORIA, é que né, talvez a gente precise se aprofundar mais né, acho que
190 fica claro, assim, o quanto ela não é uma teoria simples né de fazer essa
191 transposição né. De sair da/ (), que nem, a gente tem o grupo com a Luzia,
192 aí a gente pega/

193 (32:36) E - Aí ah vou fazer a pauta, aí tem essas dúvidas, vamos voltar para a
194 Luzia e vamos tirar essa dúvida.

Ao observar o exemplo acima, percebemos que tanto a pesquisadora quanto a formadora de professores também fazem uso da figura de ação ocorrência em sua fala. Podemos identificar essa figura de ação por meio do tipo de discurso utilizado: o discurso interativo. Observamos que, ao utilizar essa figura de ação, ambas as participantes da autoconfrontação implicam-se na ação e utilizam os verbos em sua maioria no tempo presente ou futuro, o que nos mostra que, ao observarem no vídeo as ações da formadora, elas conseguem chegar a algumas conclusões como: precisam estudar mais, a teoria não é simples e precisam ter mais tempo com a assessora para tirar as dúvidas que surgem depois.

Por meio das análises acima, podemos perceber o quanto a falta de tempo com a assessora para tirar as dúvidas sobre as conexões e, conseqüentemente, preparar a pauta para o encontro, dificultaram a transposição do conteúdo para que este pudesse ser apreendido pelos professores que faziam parte do curso de formação continuada. Ao observar a análise da coesão nominal, notamos a grande dificuldade das formadoras com o tempo de estudo, o que as deixa bastante preocupadas ao assistir as cenas do vídeo.

Em relação à análise dos tipos de discurso, constatamos que, a todo o momento, pesquisadora e formadora se colocam implicadas em suas ações, a pesquisadora acaba

se colocando implicada na ação da formadora de professores, na verdade, pois a todo o momento utilizam os pronomes “nós” e “a gente”. Tal aspecto nos permite perceber que, novamente, a pesquisadora deixa de se colocar enquanto pesquisadora e assume, nesse momento do vídeo, o papel de formadora-parceira da formadora de professores pesquisada. É possível perceber, também, que a formadora de professores, busca, no tempo e nos encontros com a assessora, justificativas para a conclusão da pesquisadora quanto à falta de estudos, de ambas. Esse fato, também pode ser observado nas análises das modalizações, nas quais pudemos perceber o uso das modalizações apreciativas para caracterizar, como era “rápido”, o tempo que tinham para estudar e preparar os encontros, mas, ao mesmo tempo, o quanto naquele momento o conteúdo era “tranquilo” para a formadora, não representando uma dúvida, uma incerteza. Há ainda o uso de uma modalização deôntica para deixar claro que também seguiam regras, e o fato de “ter” de sair do grupo de estudo e ir direto para o preparo da pauta, sem muito tempo para reflexões também dificultava essa transposição.

E, para finalizar, ao observar as ações da formadora de professores no vídeo, tanto a formadora quanto a pesquisadora, utilizam a figura de ação evento passado, para retomar o momento da formação, voltando ainda mais no tempo para recuperar os momentos de estudo desse conteúdo de modo a justificar a possível falta de estudo, que pode ter ocasionado o equívoco cometido quanto às conexões. Nesse retorno ao momento de estudo, a formadora acaba apontando duas possíveis justificativas para a falta de estudo, a principal seria a falta de tempo, pois o curso era semanal, existiam três turmas, não havendo muito tempo para refletir e estudar o conteúdo, portanto, o estudo era realizado basicamente no grupo de estudos com a assessora e como não havia tempo hábil para tirar as dúvidas que apareciam, depois, esses equívocos acabavam “escapando” e aparecendo na pauta. Outra justificativa apontada pela formadora de professores se dá em relação aos encontros com a assessora, já que nesses encontros elas não pegaram textos para encontrar as conexões e discutir mais sobre elas. Utilizam-se, ainda, da figura de ação ocorrência para tirar algumas conclusões dessas ações observadas, como: que deveriam ter estudado mais, como se talvez, já pensassem em alguma mudança para cursos futuros.

A partir das reflexões acima, podemos perceber o quanto o aspecto da falta de tempo com a assessora para tirar as dúvidas e a falta de tempo para estudo e preparo da pauta, acabaram dificultando a transposição desse conteúdo, no caso, as conexões, que a nosso ver poderiam ser outros conteúdos. Esse aspecto do tempo, nos chama atenção

para duas questões: uma está relacionada à questão do estudo do formador de professores, fica muito claro, no segmento analisado, o quanto esse profissional precisa estudar para se preparar para um encontro com os professores, pois qualquer que seja o conteúdo a ser trabalhado em um encontro, este precisa ser dominado por esse profissional, que precisará saber exatamente como transpor para seus cursistas aquilo deve ser, de certa forma, “ensinado”, discutido e apreendido por todos.

Outra questão diz respeito à organização dos cursos de formação continuada, que precisam levar em consideração os aspectos que estão envolvidos na profissão do formador de professores, nesse caso, a questão do tempo para seu estudo e aperfeiçoamento profissional, que muitas vezes, nem sequer é lembrado pelos organizadores do curso. Se a tarefa do formador de professores exige tanta dedicação ao estudo, é preciso que lhe seja garantido esse tempo em seu horário de trabalho, portanto, ao organizar um curso de formação não basta, somente, pensar nos conteúdos, nos cursistas, nas estratégias de formação, mas também, é preciso pensar nas condições de trabalho desse formador de professores, ou seja, é preciso retomar o cronograma e observar se nele existe tempo hábil para formação desse formador de professores.

Esse aspecto normalmente não é levado em consideração, pois recentemente observamos a proposta do Pacto pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), que acredita que, em um ano, todos os professores alfabetizadores aprenderão a alfabetizar todas as suas crianças. O programa possui cursos de formação para os orientadores de estudo, que seriam os formadores dos professores, que são oferecidos pelas universidades públicas como a UNICAMP. No entanto, a escolha desse orientador/formador foi realizada de maneira muito complicada, pois, em muitos casos, é o próprio professor que ainda atua em sala de aula em um período e, no período contrário, ministrará a formação ao seu colega de profissão.

Assim, se retomarmos a questão do tempo para estudo do formador de professores, veremos que, nesse caso, esse momento foi totalmente esquecido, pois percebe-se que os organizadores desse curso acreditam que somente a formação oferecida pela universidade dará conta das necessidades de aprendizagens de todos os orientadores/formadores. Ideia que, como pudemos notar em nossas análises, poderá trazer sérios problemas em relação a transposição didática dos conteúdos discutidos nos encontros para a formação com o professor e, depois, para a prática do professor em sala de aula.

Não apenas a questão do tempo enquanto empecilho para a transposição didática, há outros aspectos que interferem nesse processo. No próximo tema, veremos a discussão das formadoras de professores justamente sobre a dificuldade na transposição didática da teoria para a prática do professor no curso de formação continuada.

4.2.1.2.1.3. Dificuldade na transposição do conteúdo

A dificuldade na transposição didática foi um dos aspectos observados pela pesquisadora ou, nesse momento, formadora-parceira, tema que gera muitas discussões e reflexões quanto à prática do formador de professores, como podemos observar nos segmentos abaixo:

Exemplo 56

166 (31:05) P- Mas é interessante a gente... Discurso interativo

167 (31:06) E- Lembra a gente foi, procurou em dicionários tudo... ficamos

168 LOUcas... Relato interativo

169 (31:08) P- É O maior trabalhão né, Mas é, é interessante a gente ver assim

170 né, a mesma coisa que aconteceu com a gente, acaba acontecendo com

171 elas, né? discurso interativo

172 (31:17) E - Sim::...

173 (31:18) P - Eu acho que é uma ponte legal, porque, do mesmo jeito que

174 a gente ouviu a Luzia falar e teve que transpor né. Discurso interativo e relato interativo

175 (31:26) E - Depois lá no momento delas transporem pra/, elas também

176 tinham as dificuldades e também não dava tempo, porque nem o/ as vezes,

177 o retorno do trabalho pessoal a gente conseguiu dar, é uma coisa/ Muito

178 pouco tempo né. relato interativo

179 (31:40) P - Então a gente vê bem essa questão, nesse momento aí acho que
180 a transposição fica clara né assim, os problemas que acontecem nessa
181 transposição né. Discurso interativo

182 (31:48) E – Na verdade pra tirar, han, diminuir esses problemas teria que
183 ser o que a gente está pensando hoje pra matemática, um curso quinzenal,
184 duas turmas só pra pessoa, olha que loucura, né, eram três turmas,
185 semanal, e a gente tinha outras formações quinzenais. Discurso interativo com
trecho de relato interativo

Como podemos observar nos exemplos acima, a pesquisadora demonstra uma preocupação com a forma como essa transposição vem ocorrendo, que na sequência é compartilhada pela formadora de professores. Ambas colocam-se no lugar das professoras ao pensar que como elas, as professoras também precisavam fazer a transposição do que ouviam no curso para as atividades e, em outros momentos, para a prática em sala de aula. Mais uma vez, vemos surgir o problema do tempo, pois da mesma forma que as formadoras não tinham tempo para tirar as dúvidas com a assessora e até estudar para planejar a pauta, as professoras, por sua vez, também não tinham tempo de tirar as dúvidas com as formadoras antes de preparar as atividades. Esse aspecto foi retomado por ambas, formadora de professores e pesquisadora em outro trecho da autoconfrontação, como podemos observar no segmento abaixo:

Exemplo 57

220 (33:52) P - Mas eu acho que é... é interessante, a gente ver esse momento,
221 mesmo, da, da transposição né, porque não é fácil né...

222 (33:59) E - Não, pra ninguém

223 (34:00) P - Pra ninguém, nem::

224 (34:01) E – Pra ninguém, dentro do processo aqui, nem pra gente, nem pra
225 eles

226 (34:04) P - Nem pra eles, e:: é interessante quando a gente se coloca daí:: no
227 lugar deles né E, porque, QUANTas vezes há um tempo atrás, agora não

228 mais, mais a gente falava, poxa vida não entenderam o que a gente falou, NÉ
Discurso interativo com trecho de relato interativo

229 (34:16) E - Não tem hora que a gente surta ainda, risos

230 (34:17) P - Fizeram... mas melhoramos bastante. ???????? Discorso interativo

231 (34:19) E - Sim, porque daí, uma fala não Renata, Lili, não, sei o que... bem

232 isso né Discorso interativo

233 (34:24) P - É... Mas é, é essa né, se colocar no lugar, porque a gente também

234 tá nesse processo né de formação e ao mesmo tempo passando pra eles e::

235 isso:: vai né acontecendo Discorso interativo

236 (34:33) E - Mas sempre que você vê né, é o que a gente estava falando, han,

237 sempre que vê, você está achando::, olha, olha como a gente foge do assunto

238 ele lá na sala de aula, também tem esses problemas, han, ou hora ele que

239 está dando bronca, tal ou... Discorso interativo

Podemos observar pelo segmento acima o quanto formadora de professores e pesquisadora ou formadora-parceira, ao observarem as ações da formadora pesquisada no vídeo, refletem sobre a prática do formador de professores e, simultaneamente, entendem certos aspectos do trabalho do professor em sala de aula, provocando uma mudança no olhar do formador de professores em relação ao trabalho do professor.

Na análise dos diálogos acima, podemos perceber que, a dificuldade na transposição do conteúdo é apontada em vários momentos das falas da pesquisadora, que se coloca como formadora-parceira, e da formadora de professores, por meio de um conjunto de expressões como: “procurou em dicionários”; “a mesma coisa que aconteceu com a gente, acaba acontecendo com elas”; “do mesmo jeito que a gente ouviu a Luzia falar e teve que transpor”; “no momento delas transporem pra/, elas também tinham as dificuldades”; “transposição fica clara né assim, os problemas que acontecem nessa transposição”; “diminuir esses problemas”; “transposição né, porque não é fácil”; “poxa vida não entenderam”; “se colocar no lugar”. Essas assertivas nos levam a perceber o quanto o aspecto da transposição didática do conteúdo é debatido por ambas, levando-as a perceber o quanto esse procedimento deve acontecer por parte delas e, em seguida, por parte dos cursistas, observando a complexidade, do mesmo, para ambas as partes - para elas enquanto formadoras e para as professoras em sala de aula.

Essa observação leva as formadoras de professores a uma mudança na maneira de olhar o trabalho do professor, deixando de “culpar” única e exclusivamente o professor pelos equívocos que, muitas vezes, acontecem em relação a essa transposição, pois percebem que existem muitos aspectos de dificuldade em relação a essa transposição didática.

Ao verificarmos os tipos de discursos por meio da identificação das marcas linguísticas que estão presentes no segmento analisado, chegamos à conclusão de que, nele, o discurso interativo é o tipo de discurso mais utilizado tanto pela pesquisadora ou formadora-parceira, quanto pela formadora de professores, como podemos observar nos segmentos a seguir:

Exemplo 58

166 (31:05) P- Mas é interessante a gente...

169 (31:08) P- É O maior trabalhão né, Mas é, é interessante a gente ver assim

170 né, a mesma coisa que aconteceu com a gente, acaba acontecendo com

171 elas, né?

179 (31:40) P - Então a gente vê bem essa questão, nesse momento aí acho que

180 a transposição fica clara né assim, os problemas que acontecem nessa

181 transposição né.

220 (33:52) P - Mas eu acho que é... é interessante, a gente ver esse momento,

221 mesmo, da, da transposição né, porque não é fácil né...

229 (34:16) E - Não tem hora que a gente surta ainda, risos

230 (34:17) P - Fizeram... mas melhoramos bastante.

231 (34:19) E - Sim, porque daí, uma fala não Renata, Lili, não, sei o que... bem

232 isso né

233 (34:24) P - É... Mas é, é essa né, se colocar no lugar, porque a gente também

234 tá nesse processo né de formação e ao mesmo tempo passando pra eles e::

235 isso:: vai né **acontecendo**

236 (34:33) E - Mas sempre que **você vê** né, **é** o que **a gente estava falando**, han,
237 sempre que **vê**, **você está achando**::, olha, olha como **a gente foge** do assunto
238 ele lá na sala de aula, também **tem** esses problemas, han, ou hora ele que
239 **está dando** bronca, tal ou...

No trecho acima, podemos observar que tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou formadora-parceira, fazem uso do discurso interativo, o que nos mostra que ambas se implicam nas ações, observadas no vídeo, pois a todo o momento utilizam a expressão “a gente” (equivalente ao pronome “nos”) e em um momento aparece o pronome eu. Podemos observar, portanto, que ambas preocupam-se com suas ações em relação à transposição didática e, do mesmo modo, comparam suas dificuldades com as dificuldades que as professoras cursistas sentem ao ter de fazer a transposição do que ouvem nas formações para as atividades de sala de aula.

Outra característica desse tipo de discurso são os verbos utilizados por ambas que aparecem sempre no presente, demonstrando pela observação das cenas do vídeo, tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora refletem suas ações no presente, como se aquelas ações já realizadas ainda estivessem acontecendo, o que faz com que ambas possam se colocar no lugar das professoras, demonstrando uma mudança no olhar para esse trabalho.

Outro tipo de discurso encontrado no aspecto analisado, foi o relato interativo, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Exemplo 59

167 (31:06) E- **Lembra a gente foi, procurou em dicionários tudo... ficamos**
168 **LOUcas**...

175 (31:26) E - **Depois lá no momento delas transporem pra/, elas também**
176 **tinham** as dificuldades e também não **dava** tempo, porque nem o/ as vezes,
177 o retorno do trabalho pessoal **a gente conseguiu dar**, **é** uma coisa/ **Muito**
178 **pouco tempo né**.

Observamos no trecho acima, que a formadora de professores utiliza o tipo de discurso, relato interativo, o que permite observar que ela se implica em suas ações, pois faz uso da expressão a gente, colocando o quanto se preocuparam em estudar o conteúdo, procurando em dicionários e também colocando as dificuldades que as professoras encontravam ao transpor o conteúdo estudado na formação para as atividades que precisavam organizar, mesmo, muitas vezes, sem poder tirar suas dúvidas, pois ambas formadora e pesquisadora não conseguiam corrigir e dar uma devolutiva de seus trabalhos pessoais. Percebemos que utiliza, também, os verbos no tempo passado, o que nos permite perceber que a formadora de professores, retorna ao momento da formação para refletir sobre suas ações no momento em que elas aconteceram, retoma ainda, o momento da organização da pauta para demonstrar o quanto estudaram e compara suas ações com as ações das professoras, no momento em que elas acontecem no vídeo.

No segmento analisado, encontramos também trechos em que o discurso interativo aparece articulado com o relato interativo, como podemos observar no segmento abaixo:

Exemplo 60

173 (31:18) P - Eu acho que é uma ponte legal, porque, do mesmo jeito que
174 a gente ouviu a Luzia falar e teve que transpor né.

182 (31:48) E – Na verdade pra tirar, han, diminuir esses problemas teria que
183 ser o que a gente está pensando hoje pra matemática, um curso quinzenal,
184 duas turmas só pra pessoa, olha que loucura, né, eram três turmas,
185 semanal, e a gente tinha outras formações quinzenais.

226 (34:04) P - Nem pra eles, e:: é interessante quando a gente se coloca daí:: no
227 lugar deles né E, porque, QUANTas vezes há um tempo atrás, agora não
228 mais, mais a gente falava, poxa vida não entenderam o que a gente falou, NÉ

Podemos observar nas falas acima, que tanto a pesquisadora quanto a formadora de professores utilizam o discurso interativo articulado com o relato interativo, o que nos permite observar a implicação de ambas nas ações que assistem ao vídeo, pois

utilizam a todo o momento a expressão “a gente,” e fazem uso dos verbos ora no passado, ora no presente, o que nos leva a perceber que em alguns momentos retornam ao momento da formação para dizer como determinada ação acontecia e para isso utilizam os verbos no passado “**ouviu** a Luzia falar”, “**eram** três turmas”, “**não entenderam** o que a gente **falou**” e logo em seguida retomam o presente ou futuro para dizer como deveria ser “**teria** que ser o que a gente está pensando hoje pra matemática”, “a gente se **coloca** daí no lugar deles”.

No segmento analisado, observamos também as modalizações utilizadas pela formadora de professores e pela pesquisadora ou formadora-parceira e pudemos observar o uso da modalização apreciativa na fala de ambas, como podemos observar abaixo:

Exemplo 61

166 (31:05) P- Mas é **interessante** a gente...

167 (31:06) E- Lembra a gente foi, procurou em dicionários tudo... ficamos

168 **LOUcas**...

169 (31:08) P- É O maior **trabalhão** né, Mas é, é **interessante** a gente ver assim

170 né, a mesma coisa que aconteceu com a gente, acaba acontecendo com

171 elas, né?

173 (31:18) P - Eu acho que é uma ponte **legal**, porque, do mesmo jeito que

174 a gente ouviu a Luzia falar e teve que transpor né.

175 (31:26) E - Depois lá no momento delas transporem pra/, elas também

176 tinham as **dificuldades** e também não dava tempo, porque nem o/ as vezes,

177 o retorno do trabalho pessoal a gente conseguiu dar, é uma coisa/ Muito

178 **pouco** tempo né.

179 (31:40) P - Então a gente vê bem essa questão, nesse momento aí acho que

180 a transposição fica **clara** né assim, os **problemas** que acontecem nessa

181 transposição né.

182 (31:48) E – Na verdade pra tirar, han, diminuir esses problemas teria que
183 ser o que a gente está pensando hoje pra matemática, um curso quinzenal,
184 duas turmas só pra pessoa, olha que loucura, né, eram três turmas,
185 semanal, e a gente tinha outras formações quinzenais.

220 (33:52) P - Mas eu acho que é... é interessante, a gente ver esse momento,
221 mesmo, da, da transposição né, porque não é fácil né...

226 (34:04) P - Nem pra eles, e:: é interessante quando a gente se coloca daí:: no
227 lugar deles né E, porque, QUANTas vezes há um tempo atrás, agora não
228 mais, mais a gente falava, poxa vida não entenderam o que a gente falou, NÉ

229 (34:16) E - Não tem hora que a gente surta ainda, risos

230 (34:17) P - Fizeram... mas melhoramos bastante.

Podemos perceber no segmento acima, que tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou formadora-parceira, utilizam as modalizações apreciativas para caracterizar as suas ações no momento de estudo e preparação da pauta “interessante”, “ficamos loucas”, “maior trabalhão”; para descrever a transposição didática e comparar as próprias ações com as do professor “ponte legal”, “tinham dificuldades”, “pouco tempo”, “fica clara”, “problemas”, “não é fácil” e para caracterizar as suas ações hoje, demonstrando uma mudança no olhar do formador em relação ao trabalho do professor “a gente surta”, “melhoramos bastante”.

Outro tipo de modalização encontrada no segmento analisado foi a modalização lógica, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Exemplo 62

173 (31:18) P - Eu acho que é uma ponte legal, porque, do mesmo jeito que
174 a gente ouviu a Luzia falar e teve que transpor né. Discurso interativo e relato interativo

179 (31:40) P - Então a gente vê bem essa questão, nesse momento aí acho que

180 a transposição fica clara né assim, os problemas que acontecem nessa
181 transposição né. Discurso interativo

220 (33:52) P - Mas eu **acho** que é... é interessante, a gente ver esse momento,
221 mesmo, da, da transposição né, porque não é fácil né... Discurso interativo

Podemos observar nos exemplos acima, que a pesquisadora ou formadora-parceira utiliza a modalização lógica, que observamos por meio do uso da palavra “acho”, para expor o que acredita ser verdade sobre a transposição didática. Encontramos também no trecho analisado o uso da modalização deôntica nos seguintes trechos:

Exemplo 63

173 (31:18) P - Eu acho que é uma ponte legal, porque, do mesmo jeito que
174 a gente ouviu a Luzia falar e **teve** que transpor né. Discurso interativo e relato
interativo

182 (31:48) E – Na verdade pra tirar, han, diminuir esses problemas **teria** que
183 ser o que a gente está pensando hoje pra matemática, um curso quinzenal,
184 duas turmas só pra pessoa, olha que loucura, né, eram três turmas,
185 semanal, e a gente **tinha** outras formações quinzenais. Discurso interativo com
trecho de relato interativo

Podemos observar o uso da modalização deôntica tanto na fala da pesquisadora ou formadora-parceira quanto na fala da formadora de professores. Percebemos que a pesquisadora utiliza esse tipo de modalização para demonstrar que elas, enquanto formadoras, “tinham” o dever de ouvir o que era dito pela assessora e transpor para a formação e as professoras “tinham” esse mesmo dever de ouvir o que foi dito na formação e transpor para as atividades que deveriam organizar, pensando no conteúdo estudado.

Já a formadora de professores utiliza a modalização deôntica na busca de uma solução para o problema da transposição, pensando em ter mais tempo para o estudo e preparação da pauta: “para diminuir esses problemas **teria** que ser o que a gente está

pensando hoje pra matemática”, demonstrando o dever de repensar o curso e sua frequência e até o número de turmas para cada formador de professor, pois na fala ela deixa claro também o dever que tinham com outras turmas de formação, além dessa.

Ao dar continuidade às nossas análises, passaremos para a identificação dos diferentes registros do agir (BULEA e FRISTALON, 2004). Observando os segmentos tematizados, pudemos perceber que a figura de ação ocorrência foi a mais utilizada pela formadora de professores e pela pesquisadora ou formadora-parceira, como observamos nos exemplos a seguir:

Exemplo 64

166 (31:05) P- Mas é interessante a gente...

169 (31:08) P- É O maior trabalhão né, Mas é, é interessante a gente ver assim
170 né, a mesma coisa que aconteceu com a gente, acaba acontecendo com
171 elas, né?

179 (31:40) P - Então a gente vê bem essa questão, nesse momento aí acho que
180 a transposição fica clara né assim, os problemas que acontecem nessa
181 transposição né.

220 (33:52) P - Mas eu acho que é... é interessante, a gente ver esse momento,
221 mesmo, da, da transposição né, porque não é fácil né...

229 (34:16) E - Não tem hora que a gente surta ainda, risos

230 (34:17) P - Fizeram... mas melhoramos bastante.

231 (34:19) E - Sim, porque daí, uma fala não Renata, Lili, não, sei o que... bem
232 isso né

233 (34:24) P - É... Mas é, é essa né, se colocar no lugar, porque a gente também
234 tá nesse processo né de formação e ao mesmo tempo passando pra eles e::
235 isso:: vai né acontecendo

236 (34:33) E - Mas sempre que você vê né, é o que a gente estava falando, han,
237 sempre que vê, você está achando::, olha, olha como a gente foge do assunto
238 ele lá na sala de aula, também tem esses problemas, han, ou hora ele que
239 está dando bronca, tal ou...

Podemos perceber pelo diálogo acima que ambas as participantes da autoconfrontação utilizam a figura de ação ocorrência, demonstrando sempre sua implicação na ação, o que nos mostra a responsabilidade que assumem ao observar que o mesmo que acontece com elas, enquanto formadoras, também acontece com os professores. Portanto, quanto menos problemas acontecerem na transposição do conteúdo que chega ao professor por meio da formação continuada, menos problemas acontecerão na transposição até a sala de aula; por isso o uso dos verbos sempre no presente nos mostra que essa preocupação é bastante atual e deverá fazer parte da organização dos próximos grupos de formação.

Outro tipo de figura de ação encontrada no segmento analisado foi a figura de ação evento passado, como podemos observar abaixo:

Exemplo 65

167 (31:06) E- Lembra a gente foi, procurou em dicionários tudo... ficamos
168 LOUcas...

175 (31:26) E - Depois lá no momento delas transporem pra/, elas também
176 tinham as dificuldades e também não dava tempo, porque nem o/ as vezes,
177 o retorno do trabalho pessoal a gente conseguiu dar, é uma coisa/ Muito
178 pouco tempo né.

Podemos perceber, pelo trecho acima, que a formadora de professores utiliza a figura de ação evento passado para retomar os momento de estudo, deixando claro que fizeram o possível para estudar o conteúdo, demonstrando sua responsabilidade na ação e, ainda, para expor sua compreensão em relação à ação das professoras que, naquele momento, também passavam pelos mesmos problemas que ela, enquanto formadora de professores, ao realizar a transposição didática desse conteúdo.

Por meio das análises acima, podemos perceber o quanto as dificuldades com a transposição didática afetam, não somente as formadoras de professores, mas também os professores como um todo. Ao observar a análise da coesão nominal, verificamos que esse aspecto é bastante debatido por ambas as participantes, já que é retomado muitas vezes, deixando evidente a maior compreensão das dificuldades que sentem ao realizar essa transposição e maior compreensão em relação ao trabalho do professor.

Em relação à análise dos tipos de discurso, notamos que, a todo o momento, pesquisadora e formadora se colocam implicadas em suas ações, a pesquisadora acaba se colocando implicada na ação da formadora de professores, na verdade, pois a todo o momento utilizam os pronomes “nós” e “a gente”, o que nos permite perceber que novamente a pesquisadora deixa de se colocar enquanto pesquisadora e assume, nesse momento do vídeo, o papel de formadora-parceira da formadora de professores pesquisada, assim como acontece no aspecto anterior.

É possível perceber, também, que tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou formadora-parceira refletem sobre a transposição didática, ora utilizando os verbos no presente -o que demonstra uma compreensão daquela ação que observam no vídeo, fazendo comparações de suas ações com as ações dos professores e percebendo que estes, encontram as mesmas dificuldades na transposição didática do conteúdo - e ora utilizam os verbos no passado. Nessas ocorrências, , elas buscavam justificar algumas ações passadas, como a questão do estudo, por exemplo, que a formadora de professores, deixa claro o quanto estudou aquele conteúdo, embora existisse todos os impedimentos da falta de tempo e até buscam encontrar nas ações passadas, exemplos de como melhorar essa formação, talvez repensando para as próximas turmas.

Ao observarmos a análise das modalizações, percebemos que as modalizações apreciativas são as que mais aparecem, pois tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou formadora-parceira, buscam caracterizar os momentos de estudo, suas ações em comparação com as ações dos professores e descrever como é complexa a transposição didática de um conteúdo; fazem uso, também, da modalização lógica, na qual a pesquisadora procura demonstrar a verdade sobre o que acredita acontecer com a transposição didática no trabalho do formador de professores e também no trabalho do professor. Além disso, encontramos o uso da modalização deôntica que aparece para demonstrar o dever que as formadoras tinham em ouvir a explicação da assessora e

transpor para a formação e também o dever que possuem de melhorar esse curso de formação de maneira que encontrem mais tempo para o estudo e preparação da pauta.

E para finalizar, ao observar as ações da formadora de professores no vídeo, tanto a formadora quanto a pesquisadora, utilizam a figura de ação ocorrência, para refletir sobre a transposição didática, chegando à compreensão da complexidade desse procedimento, percebendo que essa transposição ocorre com elas e também ocorre com o professor, observando que, assim como é complexo para ela, é também para o professor.

Toda essa reflexão se faz importante, pois provoca no formador de professores uma mudança no olhar para o trabalho do professor que, muitas vezes, é questionado em relação aos seus saberes. O exercício que ambas - formadora e pesquisadora – fazem de se colocar no lugar do professor possibilita que passem a respeitar e compartilhar as dificuldades em que esse profissional esbarra em seu dia-dia de trabalho. Dessa forma, ao compreenderem os aspectos relacionados ao seu próprio trabalho, acabam compreendendo, também, o trabalho do professor, e percebendo que um curso de formação continuada deve levar em conta tanto os aspectos do trabalho do formador de professores, quanto os aspectos do trabalho do professor, já que ambos os profissionais estão envolvidos em um mesmo processo e precisam ser respeitados para que o curso realmente obtenha sucesso em sua aprendizagem.

A partir das reflexões acima, podemos perceber o quanto o aspecto da dificuldade na transposição didática de um conteúdo acaba dificultando o trabalho do formador de professores, nos ajudando a perceber a importância de se organizar cursos de formação continuada que levem em conta todo o tempo necessário para que esse procedimento possa acontecer da melhor forma possível. Isso vale tanto para o formador de professores, quanto para o professor, para que as consequências dos equívocos cometidos em relação aos conteúdos de um curso, provavelmente resultados de uma má transposição didática, não atrapalhem nos resultados da formação e da sala de aula.

No próximo tema, veremos a discussão das formadoras de professores, acerca das consequências de uma transposição didática realizada de forma inadequada.

4.2.1.2.1.4. Consequências do equívoco

A dificuldade na transposição didática trouxe consequências como o equívoco cometido em relação à apresentação das preposições como conexões. Essa consequência foi um aspecto bastante discutido pela pesquisadora ou, nesse momento, formadora-parceira e pela formadora de professores, como podemos observar nos segmentos abaixo:

Exemplo 66

195 (32:37) P – Exatamente, isso. Só que a gente vai pra formação e daí olha que
196 interessante, daí a gente passou, nós passamos pra elas, e agora pra elas
197 passarem para os alunos, vão aconTECER outros equívocos e outras..., com
198 certeza né. Porque não vai ter esse retorno, né pra gente discutir isso, só
199 agora nas próximas formações.

200 (33:00) E - É:: e:: algumas coisas a gente foi limpando depois né, com a
201 sequência pronta...

202 (33:05) P - Sim::

203 (33:06) E – Mas elas mesmo... não viram isso aí::...

204 (33:11) P – e:: nós falamos isso nesse e nós falamos isso no outro também
205 né, risos

206 (33:15) E - Sim, porque daí, na sequência didática saiu e a gente mandou a
207 sequência didática, assim pra Luzia corrigir, AÍ, que a Luzia pegou o
208 problema

209 (33:24) P – É...É::, mas é interessante também, porque assim, é tem a o.../
210 a:: oportunidade de::..., deu pra ver né que, que aconteceu esse problema,
211 porque poderia::/ a gente poderia não ter...

212 (33:39) E - Percebido

213 (33:40) P – Percebido...

214 (33:41) E – Não...

215 (33:41) P - Podia ser pior...

216 (33:42) E - As falas, estavam, estão super claras, risos, se eu tivesse passado
217 correndo aí ia dá essas () risos...

218 (33:50) P - Ai, ai...

219 (33:51) E - Bem claro!

Podemos observar nesse diálogo que a formadora de professores e a pesquisadora ou formadora-parceira discutem as consequências do equívoco cometido, pois percebem que o que foi passado errado para as professoras, ainda sofrerá mais uma transposição didática para chegar à sala de aula, o que pode gerar ainda mais equívocos na compreensão dos alunos. Além disso, discutem também que esse equívoco foi cometido nesse curso e em outros também, ou seja, não foi somente nesse grupo que isso aconteceu. Observando os diálogos acima, podemos perceber que o assunto, ou seja, as consequências do equívoco cometido se evidencia em vários momentos das falas da pesquisadora, que se coloca como formadora parceira, e da formadora de professores, por meio de um conjunto de expressões e de palavras como: “a gente passou”, “nós passamos”, “outros equívocos”, “isso”, “algumas coisas”, “problema”. Isso denota a grande preocupação das formadoras com as consequências que esse equívoco pode trazer ao chegar na sala de aula, ao ter chegado na sequência didática e, ainda mais, com a falta de oportunidade de “consertar” isso com as professoras pois o curso já chegou ao fim.

Ao analisarmos os tipos de discursos por meio da identificação das marcas linguísticas que estão presentes no segmento analisado, chegamos à conclusão de que o relato interativo é o tipo de discurso mais recorrente, tanto pela pesquisadora ou formadora-parceira, quanto pela formadora de professores, como podemos observar nos segmentos abaixo:

Exemplo 67

200 (33:00) E - É:: e:: algumas coisas a gente foi limpando depois né, com a
201 sequência pronta...

203 (33:06) E – Mas elas mesmo... não viram isso aí::...

204 (33:11) P – e:: nós falamos isso nesse e nós falamos isso no outro também
205 né, risos

206 (33:15) E - Sim, porque daí, na sequência didática saiu e a gente mandou a

207 sequência didática, assim pra Luzia corrigir, AÍ, que a Luzia **pegou** o
208 problema

216 (33:42) E - As falas, **estavam**, **estão** super claras, risos, se **eu tivesse passado**
217 correndo aí **ia** dá essas () risos...

Podemos observar, nesse segmento, que a formadora de professores e a pesquisadora utilizam o tipo de discurso relato interativo, o que nos mostra que ambas se implicam nas ações, ou seja, assumem juntas a responsabilidade pelo equívoco cometido, pois a todo o momento utilizam a expressão “a gente” e o pronome “nós”, não deixando que a “culpa” disso recaia sobre outros, até porque as justificativas para esse acontecido já foram analisadas nos temas anteriores. Durante a discussão do tema, utilizam sempre os verbos no passado, retomando o momento do encontro e até mesmo o momento em que as sequências didáticas ficaram prontas e o equívoco foi percebido, deixando clara a angústia de nesse momento não poderem fazer nada para reparar o erro.

Outro tipo de discurso encontrado no aspecto analisado foi o discurso interativo, que aparece em apenas uma fala da pesquisadora, como podemos observar no trecho abaixo:

Exemplo 68

195 (32:37) P – Exatamente, isso. Só que agente **vai** pra formação e daí **olha** que
196 interessante, daí a gente **passou**, nós **passamos** pra elas, e agora pra elas
197 passarem para os alunos, **vão aconTECER** outros equívocos e outras..., com
198 certeza né. **Porque** não **vai** ter esse retorno, né pra gente **discutir** isso, só
199 agora nas próximas formações.

Podemos observar pelo trecho acima, que a pesquisadora ou formadora-parceira, utiliza em sua fala o discurso interativo, o que nos mostra o quanto ela implica-se na ação da formadora de professores, ao utilizar a expressão “a gente” novamente, havendo uma confusão nos papéis assumidos pela pesquisadora, que deixa de ser pesquisadora para transformar-se em formadora parceira da formadora pesquisada. Percebemos também que utiliza em sua fala os verbos sempre no presente, outra característica desse

tipo de discurso, que nos permite observar a preocupação da pesquisadora, quanto a esses equívocos, ou seja, a partir das cenas do vídeo, ela retoma o presente para refletir sobre as consequências que esse “erro” pode ter na sala de aula daqui para a frente.

No mesmo segmento, foi possível identificar um curto trecho em que a pesquisadora utiliza o discurso interativo articulado com o relato interativo, como podemos observar no segmento abaixo:

Exemplo 69

209 (33:24) P – É...É::, mas é interessante também, porque assim, é tem a o.../
210 a:: oportunidade de::..., deu pra ver né que, que aconteceu esse problema,
211 porque poderia::/ a gente poderia não ter...

No trecho acima, observamos que a pesquisadora utiliza os dois tipos de discurso de maneira articulada, o que nos mostra que ela se implica na ação da formadora de professores, pois utiliza a expressão “a gente” e utiliza os verbos no passado para retomar o momento em que as sequências ficaram prontas, ou seja, a partir das cenas do vídeo. Ela retoma um outro momento, deixando claro que ele foi importante, pois foi possível perceber esse erro e, depois, utiliza os verbos em tempo presente para refletir que “poderia ser pior”, se não existissem as consequências, esse equívoco não seria percebido e, talvez, elas continuassem repetindo o mesmo erro.

No aspecto analisado, observamos também as modalizações utilizadas pela formadora de professores e pela pesquisadora ou formadora-parceira e pudemos observar o uso das modalizações apreciativas na fala de ambas, como podemos perceber abaixo:

Exemplo 70

195 (32:37) P – Exatamente, isso. Só que a gente vai pra formação e daí olha que
196 interessante, daí a gente passou, nós passamos pra elas, e agora pra elas
197 passarem para os alunos, vão aconTECER outros equívocos e outras..., com
198 certeza né. Porque não vai ter esse retorno, né pra gente discutir isso, só
199 agora nas próximas formações.
206 (33:15) E - Sim, porque daí, na sequência didática saiu e a gente mandou a

207 sequência didática, assim pra Luzia corrigir, AÍ, que a Luzia pegou o
208 problema

209 (33:24) P – É...É::, mas é interessante também, porque assim, é tem a o.../
210 a:: oportunidade de::..., deu pra ver né que, que aconteceu esse problema,
211 porque poderia::/ a gente poderia não ter...

215 (33:41) P - Podia ser pior...

216 (33:42) E - As falas, estavam, estão super claras, risos, se eu tivesse passado
217 correndo aí ia dá essas () risos...

219 (33:51) E - Bem claro!

Podemos observar no exemplo acima, que tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou formadora-parceira utilizam em suas falas as modalizações apreciativas. Percebemos que a pesquisadora utiliza esse tipo de modalização para expor sua preocupação, quanto aos equívocos cometidos na formação, principalmente por esses equívocos terem sido passados nessa turma e em outras turmas também, além de terem tempo para sanar esses problemas. Mas ao mesmo tempo, demonstra que acha importante a chance que tiveram de perceber o erro e ter a oportunidade de futuramente repará-lo. Já a formadora de professores utiliza as modalizações para dizer que quem percebeu o problema foi a assessora e de forma irônica retoma uma fala sua dizendo que as falas estavam claras.

No trecho analisado, encontramos também as modalizações lógicas na fala da pesquisadora ou formadora-parceira, como podemos observar no exemplo abaixo:

Exemplo 71

195 (32:37) P – Exatamente, isso. Só que a gente vai pra formação e daí olha que
196 interessante, daí a gente passou, nós passamos pra elas, e agora pra elas
197 passarem para os alunos, vão aconTECER outros equívocos e outras..., com
198 certeza né. Porque não vai ter esse retorno, né pra gente discutir isso, só
199 agora nas próximas formações.

215 (33:41) P - Podia ser pior...

Nos exemplos acima, a pesquisadora utiliza a modalização lógica para expressar o que acredita ser verdade sobre a transposição didática. Ao demonstrar certeza de que ao realizarem a transposição didática do conteúdo aprendido na formação continuada, para a prática em sala de aula, os professores também cometerão equívocos, e ainda afirma que se a assessora não tivesse observado o erro, os problemas, “podiam ser piores”. Encontramos, ainda, no trecho analisado, as modalizações deônticas, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Exemplo 72

195 (32:37) P – Exatamente, isso. Só que a gente vai pra formação e daí olha que
196 interessante, daí a gente passou, nós passamos pra elas, e agora pra elas
197 passarem para os alunos, vão acontecer outros equívocos e outras..., com
198 certeza né. Porque não vai ter esse retorno, né pra gente discutir isso, só
199 agora nas próximas formações.

209 (33:24) P – É...É::, mas é interessante também, porque assim, é tem a o.../
210 a:: oportunidade de::..., deu pra ver né que, que aconteceu esse problema,
211 porque poderia::/ a gente poderia não ter...

216 (33:42) E - As falas, estavam, estão super claras, risos, se eu tivesse passado
217 correndo aí ia dá essas () risos...

No exemplo acima, podemos observar que a pesquisadora utiliza o verbo “ter” para expressar o dever que tinham de retomar o conteúdo, apresentado de forma equivocada, com os professores. E a formadora de professores utiliza o mesmo verbo ter, mas para expressar, de maneira irônica, que talvez se tivesse passado o conteúdo correndo, teria realizado corretamente.

Dando continuidade à análise do aspecto observado, passaremos à identificação dos diferentes registros do agir (BULEA e FRISTALON, 2004). Observando os segmentos tematizados, pudemos perceber que a figura de ação evento passado foi a

mais utilizada pela formadora de professores e pela pesquisadora ou formadora-parceira, como ocorre em:

Exemplo 73

200 (33:00) E - É:: e:: algumas coisas a gente foi limpando depois né, com a
201 sequência pronta...

203 (33:06) E – Mas elas mesmo... não viram isso aí:...

204 (33:11) P – e:: nós falamos isso nesse e nós falamos isso no outro também
205 né, risos

206 (33:15) E - Sim, porque daí, na sequência didática saiu e a gente mandou a
207 sequência didática, assim pra Luzia corrigir, AÍ, que a Luzia pegou o
208 problema

216 (33:42) E - As falas, estavam, estão super claras, risos, se eu tivesse passado
217 correndo aí ia dá essas () risos...

Observamos, no exemplo acima, que tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou formadora-parceira, utilizam a figura de ação evento passado para, a partir das cenas observadas no vídeo, retomarem momentos anteriores ao encontro e refletirem sobre as consequências do equívoco cometido naquele momento. Além disso, utilizam a figura de ação ocorrência como podemos observar abaixo:

Exemplo 74

195 (32:37) P – Exatamente, isso. Só que agente vai pra formação e daí olha que
196 interessante, daí a gente passou, nós passamos pra elas, e agora pra elas
197 passarem para os alunos, vão aconTECER outros equívocos e outras..., com
198 certeza né. Porque não vai ter esse retorno, né pra gente discutir isso, só
199 agora nas próximas formações.

209 (33:24) P – É...É::, mas é interessante também, porque assim, é tem a o.../
210 a:: oportunidade de:::..., deu pra ver né que, que aconteceu esse problema,

211 porque poderia:// a gente poderia não ter...

Para retornarem ao presente, observando as cenas do vídeo e refletindo sobre as consequências do equívoco no presente que vivenciavam no momento e, para demonstrar a importância de terem percebido esse equívoco para que possam repará-lo - ainda que num próximo curso de formação - pensam em uma suposta “reparação”.

Por meio das análises acima, podemos perceber o quanto as consequências do equívoco cometido preocupam tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou formadora-parceira. Ao observar a análise da coesão nominal, podemos perceber que esse aspecto é bastante discutido por ambas as participantes, já que é retomado, muitas vezes, demonstrando terem percebido as consequências do equívoco cometido, para a aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, para a produção das sequências didáticas. Em relação à análise dos tipos de discurso, podemos observar que a todo o momento, pesquisadora e formadora se colocam implicadas em suas ações, a pesquisadora acaba se colocando implicada na ação da formadora de professores, pois utiliza os pronomes “nós” e “a gente”, o que nos permite perceber que novamente a pesquisadora deixa de se colocar enquanto pesquisadora e assume nesse momento do vídeo o papel de formadora-parceira da formadora de professores pesquisada, assim como acontece no aspecto anterior.

É possível perceber, também, que tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou formadora-parceira, refletem sobre as consequências do equívoco cometido para a aprendizagem do conteúdo e para a transposição desse conteúdo, pelos professores, para a sala de aula. Elas utilizam os verbos no passado (o que demonstra um retorno ao momento em que as sequências didáticas ficaram prontas e só então perceberam o equívoco cometido), refletem também sobre os grupos de formação, pois chegam à conclusão de que não cometeram esse erro somente nesse grupo, mas em outros também. Mas utilizam os verbos no presente para compreenderem um pouco mais o trabalho do professor, percebendo que eles passam pelos mesmos problemas que o formador no momento de realizar a transposição didática de um conteúdo; e demonstram, ainda, compreenderem a importância da descoberta do equívoco pela assessora, pois dessa forma poderão repará-lo.

Ao observarmos a análise das modalizações, percebemos que as modalizações apreciativas são as que mais aparecem, e são utilizadas justamente para expressar a preocupação da formadora e da pesquisadora, quanto ao fato de terem cometido o

mesmo erro em mais de um grupo de formação, por não terem mais tempo naquele curso para rever e reparar o erro. Fazem uso, também, da modalização lógica, na qual a pesquisadora procura demonstrar uma certeza sobre o fato de que, ao realizar a transposição didática do conteúdo da formação para o trabalho em sala de aula, o professor poderá cometer outros equívocos, prejudicando, ainda mais, a aprendizagem dos alunos. Ainda, encontramos o uso da modalização deôntica que aparece para demonstrar o dever que as formadoras tinham de retomar o conteúdo, passado equivocadamente com os professores cursistas.

E, para finalizar, ao observar as ações da formadora de professores no vídeo e da formadora pesquisadora, ambas utilizam a figura de ação evento passado para refletir sobre as consequências que o equívoco pode ter no momento em que esse conteúdo chegar em sala de aula, já que não tiveram tempo para retomá-lo com as professoras e logo em seguida, utilizam a figura de ação ocorrência para perceber a importância de mesmo que tarde, terem descoberto o problema, pois ainda que não nesse curso de formação, poderão retomar esse assunto nos próximos cursos que serão organizados pelas formadoras de professores.

A partir das reflexões acima, podemos perceber o quanto o aspecto das consequências do equívoco cometido quanto ao conteúdo trabalhado no encontro de formação dos professores, preocupam e, de certa forma, alertam as formadoras de professores. Isso porque notaram que se a transposição não acontecer de forma bem organizada poderá acarretar em consequências para o professor, que se multiplicará para o aluno, pois no momento em que professor realizar essa transposição para sua prática em sala de aula outros equívocos poderão acontecer, o que causará o não entendimento do aluno.

Isso acaba dificultando o trabalho do formador de professores, nos ajudando a perceber a importância de se organizar cursos de formação continuada que levem em conta todo o tempo necessário para que esse procedimento possa acontecer da melhor forma possível, para o formador de professores e, conseqüentemente para o professor, para que as consequências dos equívocos cometidos em relação aos conteúdos de um curso, provavelmente resultados de uma má transposição didática, não atrapalhem nos resultados da formação e da sala de aula.

De certa forma chegamos novamente à conclusão da importância que se deve dar à organização de um curso de formação continuada, levando-se em consideração: o tempo de estudo do formador, do professor, o cuidado com a transposição didática,

tanto em relação a transposição realizada pelo formador de professores quanto à realizada pelo professor para a prática em sala de aula.

A partir de nossas análises é possível perceber a importância do papel, desempenhado pelo formador de professores, para o sucesso dos encontros de formação dos professores, assim como a complexidade dessa atividade de trabalho quando revelados os inúmeros aspectos que ela envolve, o que vai ao encontro dos trabalhos sobre formação de professores como Lousada (2006) e Dantas-Longhi (2013) já realizados no grupo ALTER.

Após a apresentação das análises, apresentaremos na próxima seção as considerações finais.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os aspectos do trabalho do formador de professores revelados por este, em uma entrevista de autoconfrontação e, dessa forma, contribuir com outras pesquisas que tratam do tema trabalho educacional, mais especificamente, sobre o trabalho do formador de professores, principalmente àquelas inseridas no quadro teórico-metodológico do ISD, elaboradas pelos grupos ALTER-AGE e ERGAPE. Afinal, o trabalho do formador de professores é um tema pouco discutido nas pesquisas atuais, apesar da relevância do trabalho desse profissional nos cursos de formação continuada tão difundidos hoje no Brasil.

Com base no tema o trabalho do formador de professores, propomo-nos a responder as seguintes questões de pesquisa: 1) Quais são os aspectos do trabalho do formador de professores tematizados pelo formador na autoconfrontação simples? 2) Que avaliações o formador faz desses aspectos?

Para responder a essas questões, buscamos compreender o trabalho do formador de professores, com base nos pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, assim como o quadro teórico-metodológico do ISD, o qual nos proporcionou subsídios para analisar a linguagem concretizada nos textos e, assim, compreender os aspectos do trabalho do formador de professores que nela foram construídas por meio de uma análise de origem linguístico-discursiva.

Nossa análise de dados procurou identificar os aspectos do trabalho do formador de professores revelados por este em uma entrevista de autoconfrontação realizada com uma formadora de professores tida como experiente no trabalho com formação continuada de professores. Entretanto, os dados obtidos em nossas análises nos levam a realizar outras discussões que se tornam muito relevantes em nossa pesquisa.

É importante ressaltar que o presente capítulo não possui o objetivo de apresentar uma conclusão fechada da pesquisa, o que apresentamos aqui são somente reflexões a partir de nossas interpretações e realizadas a cerca de nossos dados, que provavelmente, permitem outras muitas interpretações e reflexões. Dessa forma, o presente capítulo organiza-se em três seções: a primeira – que visa a responder nossas questões de pesquisa; a segunda – que apresenta algumas discussões suscitadas a partir da análise dos dados; e a terceira – que procura expor um pouco dos conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa.

5.1 - Respondendo nossas questões de pesquisa

A primeira pergunta de pesquisa por nós levantada foi *1) Quais são os aspectos do trabalho do formador de professores tematizados pelo formador na autoconfrontação simples?* Para respondê-la, levamos em conta os temas que aparecem na autoconfrontação, ou seja, os segmentos tematizados tanto pela formadora de professores quanto pela pesquisadora.

Conforme pudemos observar na seção de análise dos dados, ao realizarmos a análise da infraestrutura geral do texto da autoconfrontação, observamos, nos segmentos tematizados pelas participantes da mesma, que cada tema ressaltado pela formadora de professores ou pela pesquisadora trata de um aspecto do trabalho desse profissional.

Sendo assim, foi possível detectar nos segmentos tematizados, pela formadora de professores, os seguintes aspectos relacionados à sua atividade de trabalho:

- 1- Os outros: os professores cursistas;
- 2- Objeto: O tema do encontro – os aspectos linguísticos;
- 3- Objeto: A retomada dos conteúdos;
- 4- O sujeito: a segurança do formador de professores.

Em relação aos segmentos tematizados pela pesquisadora, que nesse momento, assume o papel de formadora-parceira da formadora pesquisada foi possível identificarmos o seguinte aspecto:

- 1- Artefato simbólico: A transposição didática.

No entanto, ao iniciarmos a análise desse aspecto percebemos que, através do tema transposição didática era possível identificarmos outros aspectos como:

- 1A- Artefato simbólico: Equívoco cometido – preposição;
- 1B- Artefato simbólico: Falta de tempo para estudo;
- 1C- Artefato simbólico: Dificuldade na transposição do conteúdo;
- 1D- Artefato simbólico: Consequências do equívoco.

Por meio da resposta deste questionamento, pudemos, através dos diversos aspectos apresentados pela formadora de professores e também pela pesquisadora,

perceber a complexidade do trabalho desse profissional e o quanto faz-se necessário que os cursos de formação continuada para professores comecem a olhar para esses aspectos.

Essa complexidade fica mais clara, ao retomarmos o esquema do “triângulo” proposto por Clot (2010) para representar a atividade de trabalho em geral, reconfigurado por Anna Rachel Machado (2007), para representar a atividade de trabalho do professor, especificamente, e adaptado, por nós, para a nossa atividade de trabalho. Isso porque pudemos observar no texto múltiplos aspectos do trabalho do formador de professores que, frequentemente, passam despercebidos no cotidiano desse profissional.

Foi possível observarmos que o formador de professores precisa lidar com inúmeros aspectos dessa atividade, que muitas vezes acabam interferindo em sua atividade profissional. Ainda retomando o esquema do triângulo, percebemos que a formadora de professores, ao trazer para a sua fala aspectos como “objeto: o tema do encontro – aspectos linguísticos” e “objeto: a retomada dos conteúdos”, demonstra sua grande preocupação com o objeto de sua aula naquele encontro específico. Objeto este que, segundo a visão da própria formadora de professores, pode ter ficado prejudicado pelo fato dela ter fugido muitas vezes do tema e não ter realizado as retomadas dos assuntos tratados, como deveria.

Ao citar aspectos como “os outros: os professores cursistas”, percebemos novamente o cuidado que a formadora de professores demonstra com as outras pessoas envolvidas no processo, pois além de lidar com o objeto de sua aula, precisa ainda preocupar-se com as relações que deve estabelecer com esses “outros”, implicados nessa aula, nesse caso, os professores cursistas. Além dos aspectos citados, a formadora de professores retoma também o sujeito desse processo, ela mesma, quando traz à tona o tema “o sujeito: a segurança do formador de professores”, deixando claro o quanto este aspecto deixa sua formação mais tranquila, tornando sua fala mais clara e compreensível aos cursistas.

A pesquisadora que, em alguns momentos da autoconfrontação assume, também, o papel de formadora de professores, se colocando como parceira da formadora pesquisada, também traz para a discussão aspectos que, relacionando com o esquema do triângulo, demonstram a complexidade desse trabalho. Isso porque ao inserir o tema “artefato simbólico: a transposição didática”, demonstra sua grande preocupação (e até certa aflição) com os artefatos simbólicos que precisa dominar para realizar seu

trabalho, trazendo para a reflexão outros artefatos diretamente relacionados à transposição didática de um conteúdo como: “equivoco cometido – preposição”, “artefato simbólico: falta de tempo para estudo”, “artefato simbólico: dificuldade na transposição do conteúdo” e “artefato simbólico: consequências do equivoco”. Aspectos esses que são muito discutidos e refletidos por ambas as participantes, durante a autoconfrontação, demonstrando o quanto a dificuldade em lidar com eles pode ter prejudicado o resultado final do curso, a construção das sequências didáticas e até a transposição que o professor fará do conteúdo estudado para a sua sala de aula.

A segunda questão norteadora de nossa pesquisa foi: 2) *Que avaliações o formador faz desses aspectos?* Foi possível responder essa questão por meio das análises realizadas em relação às modalizações utilizadas pela formadora de professores e pela pesquisadora, nos momentos em que assume o papel de formadora-parceira, ao falar sobre os diferentes aspectos, já que deixam claro os posicionamentos assumidos durante as discussões e reflexões.

Ao analisarmos as modalizações utilizadas nas falas da formadora de professores, foi possível perceber que, em relação a temas como: “os outros: os professores cursistas”, “objeto: o tema do encontro – os aspectos linguísticos” e “objeto: a retomada dos conteúdos”, suas avaliações não são muito positivas quanto a seu comportamento no vídeo. Ocorre que elas sempre demonstram sua grande preocupação com esses aspectos, deixando claro em sua fala, sua aflição com: a maneira com que coloca os problemas para o grupo de cursistas, pois geralmente as utiliza para caracterizar os efeitos de suas ações em relação aos professores e demonstrar sua responsabilidade em relação às dificuldades desses professores. Também se preocupam com o foco do encontro que não é mantido por ela, causando a dispersão do grupo, comparando sua atuação na presente autoconfrontação com outra realizada anteriormente; com o entendimento dos cursistas, já que a seu ver os conteúdos não foram retomados como deveriam, demonstrando o dever que tinha em prestar mais atenção às retomadas dos assuntos tratados, fato que a deixa bastante preocupada, pois não havia percebido isso. Enfim, utiliza também as modalizações para falar sobre as regras que deveriam ser seguidas e que acabaram por dificultar as ações da formadora.

Já em relação ao tema “o sujeito: a segurança da formadora de professores” foi possível observar que sua avaliação é bastante positiva, pois as modalizações são utilizadas, de maneira a deixar clara sua satisfação com os avanços que observa em sua prática profissional ao comparar o vídeo assistido no momento com outro vídeo

assistido anteriormente na realização de outra autoconfrontação. Ela acredita que o fato de sentir-se mais segura durante os encontros de formação torna sua fala mais calma, evita a afobação de ter de cumprir uma pauta em certo tempo, tornando o conteúdo do encontro mais compreensível aos cursistas.

Ao realizarmos a análise das modalizações utilizadas pela pesquisadora, nos momentos em que assume o papel de formadora-parceira da formadora pesquisada, pudemos observar que as avaliações apresentadas em relação aos aspectos por ela tematizados também não são positivas. Nelas, ela demonstra sempre sua preocupação com a realização da transposição didática que, a seu ver, não se realizou de forma adequada.

Percebemos que ao utilizar-se de modalizações apreciativas, a pesquisadora demonstra sua preocupação com o erro cometido, encontra justificativas para a falta de estudos, pois acredita que o tempo não foi suficiente para tanto, caracteriza as ações de ambas as formadoras nos momentos de estudo, deixando claro que estudaram, mas que precisavam estudar mais.

Ao utilizar as modalizações deônticas, ela assume os deveres que precisavam ter cumprido e não deram conta de como: se aprofundar mais no estudo, ouvir o que era dito pela assessora e realizar a transposição didática do conteúdo para a formação do professor, retomar o conteúdo adequadamente. Nota-se que esse recurso linguístico aparece para deixar evidentes as falhas cometidas pela formadora de professores em relação a cada um dos aspectos citados. Vale ressaltar que, ao retomar as falhas da formadora de professores pesquisada, a pesquisadora acaba compartilhando dessas falhas como se refletisse e apontasse seus próprios erros.

Somente em relação a um tema aparece uma avaliação mais positiva na fala da pesquisadora, pois ao discutir sobre as dificuldades na transposição didática, a mesma, apesar de falar sobre essas dificuldades, consegue refletir junto com a formadora de professores sobre as dificuldades que o professor muito provavelmente sente ao realizar essa transposição para a sua sala de aula. Ao colocar-se no lugar do professor, as envolvidas na pesquisa acabam provocando em si mesmas uma mudança no olhar para o trabalho desse profissional, que deixa de ser culpado, para se tornar também, “vítima” de um processo de ensino-aprendizagem bastante complexo.

Assim, ao retomar todos os aspectos envolvidos no trabalho do formador de professores, assim como as avaliações realizadas em relação a eles, respondemos, dessa forma, às nossas questões de pesquisa. Com isso, foi possível perceber outras discussões

acerca do trabalho do formador de professores, que também são fundamentais para o bom desenvolvimento de seu trabalho. Este é o objetivo da próxima seção.

5.2 Discussões suscitadas por nossa pesquisa

Os dados apresentados e interpretados em nossa pesquisa nos guiaram a discussões que não podem ser ignoradas e merecem nossa atenção em razão de acreditarmos que se trata de contribuições efetivas para pesquisas futuras sobre o trabalho do formador de professores e até mesmo, para a organização de cursos de formação continuada de professores em geral.

A primeira discussão diz respeito aos aspectos que precisam ser revistos em um curso de formação de professores. Em relação a essa discussão, os dados de nossas análises deixam claro muitos aspectos que estão envolvidos no trabalho do formador de professores, demonstrando o quanto essa função é complexa e merece ser olhada com mais atenção. O que significa que, ao olharmos para a tarefa do formador de professores e todos os aspectos a ela relacionados, torna-se imprescindível que se olhe, também, para a organização dos cursos de formação oferecidos aos professores. Isso porque, o que se observa, normalmente, é que a grande preocupação desses cursos é mudar a prática do professor, trazer a esse profissional novos conhecimentos que ele possa colocar em prática em sua sala de aula e, dessa forma, melhorar o desempenho de seus alunos.

Para isso, esses cursos contam com um formador de professores responsável por todas essas mudanças e horas de formação, ou seja, uma quantidade de horas em que esse professor estará presente para aprender tudo isso com seu formador. No entanto, nos perguntamos, será que os organizadores desses cursos levam em consideração questionamentos como: quem será esse formador de professores? Quais conhecimentos ele possui a mais que o professor que irá formar? Quanto tempo de estudo esse formador precisará ter para estar preparado para atuar à frente de um grupo de professores? Como será organizado um curso de formação para o formador do professor? Quanto tempo o próprio professor terá para compreender e transpor o conteúdo aprendido para sua sala de aula?

Esses são alguns questionamentos que, hoje, vemos como fundamentais para a organização de cursos de formação para professores, pois percebemos a importância e a

responsabilidade do trabalho do formador de professores nesses cursos. É importante ressaltar que a formadora pesquisada, neste trabalho, ao revelar os aspectos que dificultaram ou facilitaram seu trabalho, revela também as dificuldades encontradas em um curso de formação que, tanto para ela quanto para a pesquisadora ou formadora-parceira, não levou em conta alguns dos questionamentos acima e, conseqüentemente, alguns dos fatores relacionados ao trabalho do formador de professores.

Dentre os aspectos revelados em nossa pesquisa por nossa formadora de professores pesquisada e até mesmo pela pesquisadora um dos pontos que precisam ser revistos com certa urgência, a nosso ver, é a questão do tempo para estudo do formador de professores, já que esse profissional assumirá, como observamos, todas as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso do curso ministrado por ele.

Ao longo de nosso capítulo de análise da autoconfrontação, a questão do estudo do formador de professores foi bastante discutida pela formadora de professores e pela pesquisadora que, em muitos momentos do texto, admitem que o estudo do conteúdo, foi passado de maneira equivocada aos professores. Mas o que é fundamental ressaltarmos aqui é a justificativa colocada, principalmente pela formadora de professores pesquisada e compartilhada pela pesquisadora, para esse problema da “falta de estudo”. Ela deixa muito claro que o estudo até ocorreu, pois a equipe de formadoras tinha uma assessora para garantir que esses momentos acontecessem e que elas pudessem realmente conhecer o assunto que estavam trabalhando com os professores, no entanto, o **tempo** para que esse estudo realmente se concretizasse com a intensidade de que era necessária, não foi levado em consideração durante a organização cronológica dos encontros de formação.

Isso significa que ao planejarem o curso, muitas questões foram levadas em consideração como: a escolha da formadora, por exemplo, que foi escolhida, justamente, por ter mais experiência com a formação continuada de professores; a formação das turmas compostas por professores que já haviam passado por outras formações em nossa rede; o conteúdo a ser trabalhado, que foi todo programado, antes mesmo dos encontros começarem; os materiais a serem utilizados como textos teóricos, seqüências didáticas, etc.; os encontros com a assessora que possuía muito mais experiência e conhecimento sobre o assunto do curso e, portanto, o nos ajudaria muito em relação as nossas dificuldades.

Tudo parece muito bem organizado, no entanto, o olhar para o trabalho do formador de professores, que apesar de experiente estaria lidando com um conteúdo

novo e um curso de formação também novo, foi negligenciado, pois não foi disponibilizado tempo para que esse formador de professores pudesse realmente estudar, refletir, tirar todas as suas dúvidas com a assessora. Faltou tempo para a formação do formador de professores, pois como a própria formadora diz na entrevista de autoconfrontação: “os encontros aconteciam semanalmente”, “eram mais de uma turma para a mesma formadora”, “saía dos encontros com a assessora e já ia fazer a pauta do encontro”, “não havia tempo para tirar as dúvidas”, deixando muito clara a falta de tempo para o estudo do formador de professores.

Essa falta de tempo para o estudo acarreta à formadora outras dificuldades em relação a outros aspectos de seu trabalho que, a nosso ver, também precisam ser revistos na organização de um curso de formação continuada de professores, como: as dificuldades encontradas na transposição didática do conteúdo, que acabou ocasionando o equívoco em relação ao conteúdo do encontro, que trouxeram consequências nas atividades produzidas pelos professores e, certamente, trarão outras consequências ao chegar em sala de aula de maneira inadequada, prejudicando, dessa forma, sua atividade profissional.

A segunda discussão que gostaríamos de levantar e que aparecem em nossos dados está relacionada aos “outros” presentes no trabalho do formador de professores. Procuramos, ao longo de nosso trabalho, demonstrar o quanto a atividade do formador de professores não caminha isoladamente, pelo contrário, ela está sempre relacionada e envolvida com muitos aspectos e um deles são “os outros”, ou seja, as outras pessoas que fazem parte dessa atividade e que acabam interferindo nela, muitas vezes essas pessoas ajudam, mas muitas vezes acabam interferindo e ocasionando mais dificuldades ao trabalho do formador de professores.

Em nosso caso específico pudemos perceber, pela fala da formadora de professores e pela pesquisadora ou formadora-parceira, que existiam muitos outros envolvidos em suas atividades de trabalho. A assessora era um desses outros que, nesse caso, aparece na atividade de trabalho como a pessoa mais experiente, com mais conhecimentos que poderá ajudar no estudo, reflexão e preparação das pautas. No entanto, seu papel nesse processo, devido à falta de tempo, também acabou ficando um pouco prejudicado, pois nas falas da formadora de professores é possível perceber que nem sempre os encontros com a assessora eram suficientes para que todas as dúvidas fossem tiradas ou para que todas as pautas fossem discutidas como deveriam.

Outros que aparecem constantemente na fala das participantes são os prescritores, pois são eles que colocam as regras a serem seguidas, regras que, em alguns momentos, acabam dificultando o trabalho do formador de professores e que, muitas vezes, não é uma pessoa, mas uma instituição. Isso pode ser ilustrado como o caso da pasta de presença, por exemplo, que deveria ser passada para que os professores confirmassem sua presença. Trata-se de uma regra puramente burocrática, que faz parte de um sistema acima dos formadores, chefes ou assessores, pois o salário dos professores cursistas dependia dessas assinaturas e, portanto, seja no início, no meio ou no final do encontro essa pasta teria que passar.

O organizador do tempo do curso, nesse caso, também foi um prescritor mencionado em nosso trabalho, pois este aspecto gerou muitos problemas e acabou dificultando, em muito, o trabalho do formador de professores, pois ao não se levar em consideração o tempo de estudo necessários ao formador, acabou-se provocando os equívocos já citados anteriormente. Os professores cursistas que também foram mencionados ao longo da autoconfrontação também são outros que estão diretamente envolvidos na atividade de trabalho do formador de professores, pois é com eles que o formador deverá passar muitas horas durante todo o curso, é com eles que o formador se preocupa, quanto à forma de falar, as estratégias que irá utilizar para que todos entendam o conteúdo, a forma como tentará convencê-los a utilizar determinada atividade em sala de aula, etc. Por isso, percebemos grande preocupação da formadora de professores pesquisada, quanto à forma como se relacionava com seus professores, a maneira como retomava o conteúdo, como fugia do tema do encontro, quanto a sua própria segurança enquanto formadora, pois são todos aspectos que poderiam dificultar ou facilitar o entendimento desses cursistas, que estão ali presentes e também exigem que tudo aconteça conforme o combinado, de maneira sempre correta. Afinal, eles também querem fazer tudo certo lá, em sua sala de aula ou, nesse caso, nas atividades das sequências didáticas.

Ainda em relação aos professores cursistas, há outra questão que o formador de professores precisa levar em consideração ao preparar um encontro de formação: a relevância do tema escolhido para a prática do professor. Para isso, é preciso se questionar: será que é isso que o cursista está precisando aprender, discutir ou refletir? Portanto, percebemos que, ao se pensar no trabalho do formador de professores faz-se necessário levar em conta todos esses outros envolvidos em sua atividade profissional, pois eles podem interferir de maneira positiva ou negativa no trabalho do formador de

professores; e ele, enquanto profissional, também deve estar ciente disso para que possa saber lidar com esse aspecto que está interligado à sua atividade de trabalho.

A terceira discussão que gostaríamos de propor trata-se da importância que teve em nossa pesquisa a realização da autoconfrontação simples, com a formadora de professores, como um dispositivo metodológico que tornou possível que todos esses aspectos do trabalho do formador de professores fossem revelados. Acreditamos que a utilização desse método foi imprescindível para as reflexões realizadas pela formadora de professores pesquisada, pois o fato de se observar no vídeo em sua situação de trabalho, fez com que a formadora pudesse ver sua atuação real, ou seja, sua tarefa sendo realizada, da maneira como ela realmente acontece e não da maneira como a formadora de professores acreditava acontecer. Por isso, encontramos trechos da autoconfrontação em que é possível observar, por meio das modalizações utilizadas, a surpresa da formadora ao perceber certos aspectos de seu trabalho que até então, passavam despercebidos pela mesma.

O uso da autoconfrontação nos possibilitou, também, aliar a formação do formador de professores à produção de dados para nossa pesquisa, pois acreditamos que o fato de ter participado da entrevista de autoconfrontação e poder refletir sobre sua atividade de trabalho, também se torna um dispositivo de formação para a formadora pesquisada que, provavelmente, passou a realizar sua atividade de trabalho de maneira diferente, passando a levar muitos aspectos desse trabalho em consideração nos momentos de formação com os professores.

O fato de a formadora de professores já ter passado pela experiência de realizar uma autoconfrontação anteriormente também possibilitou outros tipos de reflexões como as comparações em relação a sua prática, que realizou entre as diferentes autoconfrontações, observando aspectos em que obteve grandes avanços e até mesmo aspectos que ainda precisavam melhorar. A composição de um coletivo de trabalho também facilitou muito a participação da formadora de professores na autoconfrontação, pois o fato de a demanda da pesquisa, ou seja, a necessidade de se olhar para a prática do formador de professores, ter partido do coletivo, diminui o medo do formador em participar de uma vídeo-gravação, pois ele percebe que não está expondo seu trabalho para receber críticas, mas para ajudar um coletivo de trabalho a compreender melhor sua própria atividade profissional, o que torna a autoconfrontação um importante dispositivo de formação para esse formador.

Durante as análises dos tipos de discurso utilizados na entrevista de autoconfrontação, assim como já observado em Lousada (2006) e Dantas-Longhi (2013), pudemos perceber grande ocorrência do relato interativo, o que nos permite observar que, tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora ou formadora-parceira ao utilizarem-se desse tipo de discurso, podem, através da autoconfrontação, fazer da experiência vivida um meio para se viver outras experiências (Lousada, 2006). E ainda, ao analisarmos a grande alternância existente entre os tipos de discurso relato interativo e discurso interativo e, conseqüentemente, a grande alternância também, em relação às figuras de ação ocorrência e evento passado, foi possível observar que a autoconfrontação torna-se um instrumento que possibilita à formadora de professores e à pesquisadora ou formadora-parceira, criar possibilidades para a transformação de sua atividade de trabalho.

Diante de tantos pontos positivos em relação ao uso da autoconfrontação, na formação do formador de professores que pudemos observar, por meio de nossas análises, acreditamos que este seja um importante dispositivo que poderia ser utilizado, também, na formação continuada de professores. Naturalmente, para isso ser possível, precisariam ser respeitadas todas as etapas: a composição de um coletivo de trabalho, estudo das demandas desse coletivo, para se chegar a filmagem das aulas e a realização das autoconfrontações simples e cruzadas, se possível, pois a troca entre os pares, provavelmente fará grande diferença.

Sabemos que já existem trabalhos em que a autoconfrontação é realizada com professores, como o trabalho de LOUSADA (2006), DANTAS-LONGHI (2013), que realizou autoconfrontações simples e cruzadas com professores do curso de Francês da USP e que obteve resultados significativos em sua pesquisa. Acreditamos, portanto, que fica um desafio para novas pesquisas: o uso das autoconfrontações em um curso de formação continuada de professores.

5.3 Palavras finais

Nesta seção, apresentaremos algumas reflexões sobre a pesquisa que realizamos, avaliando as contribuições desta dissertação às diferentes vertentes teórico-metodológicas com as quais dialoga. Com esta pesquisa, buscamos compreender o

trabalho do formador de professores, mais especificamente quais aspectos fazem parte desta atividade profissional.

A partir de nossos próprios questionamentos sobre o trabalho do formador de professores, voltamo-nos à análise da prática efetiva do formador de professores em um curso de formação de professores de uma rede municipal, com o objetivo de apreender os aspectos que estão relacionados a esta atividade de trabalho que podem atrapalhar ou ajudar a função desse profissional. Acreditamos que este estudo possa completar um ciclo, pois partimos de uma demanda que surgiu de nosso meio de trabalho, passou por uma análise e que, agora retorna ao grupo de formadoras sob a forma de reflexão teórica.

Optamos por estudar o trabalho do formador de professores a partir de sua própria perspectiva, pois os aspectos que fazem parte desta atividade de trabalho foram revelados pelo próprio formador de professores durante a entrevista de autoconfrontação. Além disso, o estudo desses aspectos é ainda um espaço pouco explorado pelos pesquisadores em geral, que na maioria das vezes procuram estudar o trabalho do professor ou os conteúdos que a ele devem ser ensinados.

Escolhemos trabalhar com a entrevista em autoconfrontação simples, pois esta consiste em um método que possibilita a transformação dos profissionais envolvidos na pesquisa, por meio da análise de sua própria atividade de trabalho, contribuindo também para o desenvolvimento do coletivo de trabalho. O que vai ao encontro de nossa filiação aos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, que acredita em uma concepção dinâmica de desenvolvimento, vinda dos estudos de Vigotski.

O uso das autoconfrontações nos permitiu unir a formação do formador de professores à produção de dados de nossa pesquisa e, além disso, pudemos contar com um modelo de análise de textos e com categorias próprias para a análise do trabalho que nos auxiliaram na tarefa de compreender o trabalho do formador de professores.

A entrevista de autoconfrontação nos mostrou os diferentes aspectos que fazem parte do trabalho do formador de professores. Foi possível observar que, de modo geral, tanto a formadora de professores quanto a pesquisadora possuem uma visão bastante crítica do trabalho, pois ao observarem o vídeo, ambas apontaram muito mais aspectos negativos do que positivos. No entanto, acreditamos que essa visão possa vir a fazer com que tanto formadora de professores quanto pesquisadora, reflitam sobre suas ações e repensem as mesmas, promovendo desta forma uma transformação na atividade de trabalho de ambas.

Com base nos resultados de nossas análises foi possível perceber o quanto a formadora de professores preocupa-se com seu desempenho na formação dos professores, pois a todo o momento observa aspectos relacionados ao seu comportamento enquanto atua frente ao grupo de formação. Uma das grandes preocupações da formadora que fica evidente em sua fala é a questão do estudo do conteúdo a ser apresentado ao professor, demonstrando que este é um aspecto muito importante, pois sabemos que o conhecimento só se adquire com muito estudo e dedicação.

Por isso, acreditamos que esta é uma das contribuições de nossa pesquisa, este aspecto do tempo de estudo do formador de professores precisa ser levado em consideração na organização de qualquer curso de formação de professores, já que, sabemos que tanto para o professor quanto para o formador de professores todo o conhecimento adquirido nunca é o bastante, aparece sempre um novo conteúdo, uma nova pesquisa que a ele interessa e o desperta para novos estudos e novos conhecimentos.

Outra contribuição que percebemos em nossas análises está relacionada ao trabalho do formador de professores, pois possibilita a este profissional: aprender a refletir sobre sua própria prática. O que normalmente não acontece, pois muitas vezes o professor é o único responsabilizado, quando algo dá errado. Acredito que assim como eu pude compartilhar esse aprendizado com minha parceira de pesquisa, a formadora pesquisada, observando, por meio de sua prática, minha própria prática, já que as dificuldades apresentadas por ela no desenvolvimento de sua atividade de trabalho, representavam também as minhas dificuldades, que muitas vezes passavam despercebidas em minha prática, outros formadores de professores também poderão compartilhar esse aprendizado e enxergar nas práticas de nossa formadora pesquisada suas próprias práticas.

Acreditamos também, que mais uma contribuição, que nossa pesquisa pode trazer ao trabalho do formador de professores é a mudança de olhar em relação ao trabalho do professor, pois perceber a complexidade do trabalho do formador de professores, nos leva a perceber, também, a complexidade do trabalho do professor. Sendo assim, passamos a observar que muitas dificuldades que sentimos na formação dos professores, eles também sentem no trabalho com os seus alunos, principalmente, quando falamos da transposição didática, tema que tanto afligiu a formadora de professores pesquisada e a própria pesquisadora. Enquanto formadora de professores, a

realização da pesquisa e a utilização do método da autoconfrontação, com certeza, provocou uma transformação em minha atividade de trabalho, e me proporcionou utilizar a experiência vivida para viver outras experiências (CLOT, 2010) . E ainda me permitiu conhecer o método da autoconfrontação, que acredito ser um importante dispositivo de formação a ser colocado em prática com nossos professores.

Esperamos que nossa pesquisa possa também incentivar outros formadores de professores a tornarem-se pesquisadores, pois a pesquisa deve fazer parte do trabalho desse profissional, já que possibilita o aprimoramento de sua prática, auxiliando na divulgação de novos conhecimentos, ajudando outros parceiros a melhorar sua prática.

Quanto aos aportes desta pesquisa, sabemos que ao longo de uma pesquisa, faz-se fundamental que o pesquisador assuma a postura de pesquisador. No entanto, em nosso contexto, essa perspectiva não foi nada fácil, já que deixar de lado o papel de formadora e assumir o papel de pesquisadora tornou-se impossível, pois ao estar tão implicada no contexto do curso de formação dos professores, não consegui me distanciar de minha atividade de trabalho e ao observar as ações da formadora de professores pesquisada no vídeo, vi minhas próprias ações ali representadas e acabei, em muitos momentos, abandonando meu papel de pesquisadora para assumir o papel de formadora-parceira.

Compreendemos que, para a Clínica da Atividade, quando o pesquisador é um colega de trabalho, faz-se necessário conseguir manter-se em seu papel para que não ocorra a cumplicidade entre os parceiros e, dessa forma, prejudique a reflexão do trabalhador. Contudo, ao utilizarmos os métodos da Clínica da Atividade, procuramos ter clareza de que estamos na área de Educação e, em nosso caso, somos formadores de professores e temos o objetivo de compreender melhor o trabalho de outros formadores e, também, o trabalho do professor, para que, ao final, possamos rever, também, nossas práticas. É de extrema importância que deixemos claro essas diferenças para que possamos perceber as especificidades de cada contexto, percebendo as particularidades de cada um, tanto para a produção de dados quanto para contribuições para a formação do formador de professores e do professor (BUENO, 2013).

Assim, acreditamos que, para o formador de professores, participar da autoconfrontação já pode ser, um início de transformação de sua atividade de trabalho, o que nos faz acreditar que esse também é um espaço de transformação do próprio pesquisador, pois como pudemos observar em nossa pesquisa, ao participar, juntamente com a formadora de professores, da autoconfrontação e, depois, da análise desta, pode

ressignificar o meu agir como pesquisadora e, principalmente, como formadora de professores. Portanto, enquanto pesquisadora acredito que a pesquisa é um espaço que favorece o crescimento de todos os envolvidos nela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Aportes teóricos para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BETERELI, Kelly Cristina. **As potencialidades da parceria universidade-escola para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre as práticas de aprender e ensinar matemática**. Dissertação de Mestrado: Universidade São Francisco. Itatiba, 2013.

BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: Bronckart, Jean Paul et Groupe LAF (ED.). **Agir et discours em situation de travail**. Cahier de la Section des Acienes de L' Education, Genève, n. 108, 2004.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um Interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina. Eduep, 2004.

_____. **Agir e discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem), LAEL/PUC-SP, 2007.

_____. **“Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise lingüística”**. In: CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Mercado das Letras, 2010.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. 1ª ed. Belo Horizonte. Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. e FAITTA, D. **Genres et styles em anlyse du travail**. Concepts et méthodes. Travailler, n.4, p. 7-42, 2000.

DANTAS-LONGUI, S. M. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. 330 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

FRIEDRICH, J. Levi Vigotski – **Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL “PAULO MONTENEGRO”. 2009. Disponível em: <WWW.ipm.org.br>. Acesso em 21 de novembro de 2011.

INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2008. Disponível em: <WWW.ibge.gov.br>. Acesso em 21 de novembro de 2011.

INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Disponível em: <WWW.ibge.gov.br>. Acesso em 21 de novembro de 2011.

INTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA”. 2009. Disponível em: <WWW.inep.gov.br>. Acesso em 21 de novembro de 2011.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na Educação Infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU**. Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em: 8 jul. 2012.

LAVILLE, Antoine. **Referências para um história da ergonomia francófona**. São Paulo. Blucher, 2007.

LOUSADA, Eliane. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese (Doutorado). LAEL/PUC-SP, 2006.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de psicologia Geral**. Campinas – SP. Civilização Brasileira, 1995.

MACHADO, Anna Rachel. O diário de leitura. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de Matos; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Org.). **O ISD: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Mercado das Letras, 2009, p. 43 – 70.

MAZZILLO, Tania M. **O trabalho do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Pp 189. 2006.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Cadernos CEDES**. N. 24; Papirus, Campinas-SP, 1991.

SCARANSI, Rafaela. **Da matriz de referência da prova Brasil à prova modelo: o letramento prescrito para o professor**. Dissertação de Mestrado: Universidade São Francisco. Itatiba, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

_____. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade. Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO

1 (00:05) P – Eu anotei algumas observações, então assim é eu queria que
2 a gente fosse assistindo junto, e que as duas pudessem, então assim a hora
3 que você sentir que tem alguma coisa inte/ não precisa ser só coisa ruim, coisa
4 boa e coisa... né que você se incomodar ou que você acha que foi
5 interessante... daí você pode... a gente para o vídeo e conversa.

6 (00:29) E – Tá eu tenho que retomar o que agente filmou a outra vez ou não,
7 agora é só esse vídeo?

8 (00:33) P – Não é esse vídeo só, claro que é:: tem coisas que talvez você faça
9 uma relação, né por que, talvez você melhorou... você acho que deu... né, que
10 teve uma melhora...ou que não agente continua cometendo, o MESMO erro
11 tá?... aí agente interrompe e... conversa. E eu também, se eu ver que né que
12 tá passando e você não... daí eu inte/ eu interrompo também e aí agente
13 conversa, então agente vai fazendo assim tá? Pra não ter que assistir duas
14 vezes que nem eu fazer primeiro, depois você, agente vai fazendo tudo
15 junto, tá?

16 (03:10) E – Já vou parar. Primeira coisa, gente, mesma coisa né, você tá
17 falando né. teve um começo aí que você deu/ eu dei uma bronca tal e ainda
18 o pessoal: distraído, COLOCANDO trabalho pessoal, quer dizer, agente não
19 devia ter passado a pasta, agente tá cobrando delas o modelo didático/ a
20 atenção mais o modelo didático e atividades, foi um erro do curso nosso, um

21 erro não, por que nós tivemos que fazer tudo junto, mas isso só acontece
22 porque agente tá fazendo junto. Lógico que elas vão/... o que que vai ser
23 publicado?

24 (03:46) P – As atividades.

25 (03:48) E – As atividades... AÍ... aí agente dá bronca né... não é... é engraçado
26 isso né...

27 (03:56) P – É interessante agente observar assim... a pasta, fomos nós que
28 passamos, né... então assim elas começam colocar mesmo e... acaba
29 dispersando mesmo né.

30 (04:07) E – é (totalmente) né...

31 (06:59) E – O silêncio do povo né.

32 (07:03) E – Risos

33 (07:04) P – Agora tá quieto né.

34 (08:36) E – Posso parar de novo? Eu olhei no tempo... faz sete minutos
35 a gente/ eu perguntei o que eram os aspectos linguísticos e ainda não falei
36 sobre eles. Isso porque eu usei o tempo anterior pra... falar do que eu tô
37 repetindo de novo.

38 (08:54) P – Foi isso que eu tinha/ era exatamente isso que eu tinha marcado
39 também. A questão do tempo que... você começou a falar né, dos aspectos
40 linguísticos e daí:: o assunto:: acaba se:: se diz.../ assim...

41 (09:12)E – É da outra vez/ é...

42 (09:13) P – Se desviando por conta da/ né. De questões assim/ de questões/
43 é diferente da outra vez... eu acho.

44 (09:20) E – Ah... mais eu acho que assim... da outra vez eram ELES que
45 puxavam outras coisas e dessa vez não eu que (acabei)/ puxando foi pior
46 acho.

47 (09:30) Risos

48 (09:32) E – Eu acho que foi pior, nesse aspecto porque eu tinha acabado de
49 falar né. É uma coisa que/ que/ né/ precisa ser repensado ... né eu tinha
50 ACABADO de falar né ... antes dessa/ de/ de agente começar discutir, tinha sido
51 o momento da bronca, cabo né.

52 (09:49) P – É que dai...

53 (09:50) E – Agora vamos iniciar o estudo né...

54 (09:51) P – Acontecem o/ ACONTECE uma questão que acaba retomando a
55 questão da leitura né... que vai falar do texto acho que entra a questão da
56 leitura

57 (10:00) E – É... Mais é... sempre bate na mesma tecla né porque dai agente

58 APERTA o tempo, elas ficaram no final, ficam sempre/ se/ né.

59 (10:10) P – É...

60 (10:12) E – Sei lá.

61 (10:25) E – Ai espera aí, vou parar de novo, escute, eu não volto a pergunta...

62 eu deixei aquela pergunta que eu tinha feito... sem resposta.

63 (10:35) P – Continua.

64 (10:36) E – Ave Maria.

65 (10:43) Risos

66 (10:28) P – Eu acho que você volta nela.

67 (14:14) E – Pera aí, pode parar?

68 (14:16) P – Uhrrum

69 (14:17) E – Então eu achei que tem duas coisas: uma é que talvez quando as

70 meninas falaram a (Marisa) ali... eu devia ter repetido o que elas estavam

71 falando ou anotado na lousa pra ficar um pouco mais/ mais eu também

72 gostei da forma/ da explicação que eu achei que eu fui mais calma do que da

73 ou../ das outras vezes que eu tinha uma ansiedade por passar por cima dessa
74 explicação, eu acho que aí/ e aí você vai citando cada grupo eu acho que daí
75 cada grupo se enxerga no que eu estava falando.

76 (14:46) P – Uhrrum, também acho.

77 (14:48) E – foram duas coisas que aconteceram... que eu acho que...

78 (14:51) P – É a questão da fala deles né é importante/ acho que é legal

79 também porque é:: a:: acaba.../ você acaba é:: partindo daquele

80 conhecimento né.

81 (15:03) E – Valorizando né.

82 (15:04) P – Valorizando...

83 (15:05) E – o conhecimento né.

84 (15:05) P – (talvez)... na hora que você repete né, mais também acho que a

85 explicação foi... é...

86 (15:12) E – Mais clara né

87 (15:12) P – É...

88 (15:14) E – E menos manu/ menos ansiosa, essa ansiedade acho que não tá

89 presente mais né Re

90 (15:19) P – Uhrrum...

91 (15:20) E – Porque antes eu tinha uma afobação pra cumprir a pauta

92 (15:23) P – É isso que eu falei pra você aqui uma vez a../ Numa das últimas

93 formações né que assim, quando eu assisti o vídeo, quando agente assistia a

94 formação eu acha/ eu sentia mais segurança, na sua fala, né.

95 (15:33) E – É...

96 (15:34) P – Você/ mais...

97 (15:35) E – É...

98 (15:36) P – Não porque você antes não sabia, ,mais eu acho que é esta

99 questão mesmo da ansiedade né

100 (15:41) E – Mais segurança né...

101 (15:42) P – Mais segura.

102 (15:42) E – É tem que falar, pra cumprir um tempo isso/ eu ficava mais

103 afobada

104 (15:46) P – É...

105 (15:50) E – Mas... não sei...

106 (15:51) E – Parece que deixa mais claro as coisas pra eles né.

107 (17:16) E – Verbete?... Eu falei uma coisa errada ali.

108 (17:21) E – Ah é porque agente estava chamando de verbete... o texto de

109 curiosidades científicas depois agente/

110 (17:28) P – Depois você vai retomar.

111 (17:30) E – É...

112 (18:51) P – E eu falando junto...

113 (18:53) E – Oi?

114 (18:54) P – E eu falando junto...

115 (19:04) E – Nossa (mas eu não tô ouvindo, não).

116 (19:55) E – É... de novo sai do aspecto linguístico né... de novo... PERDE o

117 foco...

118 (20:34) E – Ala você tá vendo a concentração a onde foi?

119 (20:44) E – Por que que eu comecei a fala de estrutura aí?

120 (24:30) E – É, desde estrutura, de estrutura, estrutura, contexto de
121 produção...

122 (24:35) Risos

123 (24:42) E – Vamos ver como eu vou fazer a retomada?

124 (24:53) E – É não retoma né, volta ao slide.

125 (26:56) P - Risos

126 (26:58) E – Andréa, pendurada na parede – risos

127 (28:20) E – E elas não usaram depois.

128 (29:02) P – Vou parar um pouquinho aqui, que que agente pecou aí? ...

129 Bendita da preposição né?

130 (29:14) E – Ah! Sim, que é o que acabou:: caindo nas atividades né, agente

131 colocou tudo né (como) conectivo né.

132 (29:25) P – É, por que que a gente fez essa confusão você acha Li? Da onde

133 agente tirou que a preposição ia::

134 (29:33) E – Conectar?

135 (29:33) P – Aparecer? Por conta da... É... porque ...no início agente não, não
136 tinha preposição né, por que que agente colocou depois né, agente::, na
137 nossa, foi na nossa discussão da pauta né?

138 (29:46) E – É então isso que eu to:: (falando) porque daí quando a gente foi
139 achar os elementos conectivos a gente num pensou em conectivos de uma
140 frase a outra, não, de um parágrafo a outro, que a princípio... depois a Luzia
141 explicou ... né, que não era isso, mas aí a gente pensou em tudo no texto
142 inteiro.

143 (30:04) P – Em todos os elementos de ligação né na verdade a gente
144 acabou...

145 (30:08) E – Tudo que ligava...

146 (30:09) P – Transformando né

147 (30:11) E - E transformou em conectivo

148 (30:12) P - Em conexão né, na verdade né ... é interessante né, porque
149 assim, “ham” é a questão mesmo da gente::... do estudo mesmo né... sabe
150 é... foi uma confuSÃO que agente acabou fazendo.

151 (30:29) E – É mais quando a gente discuti lá com a Luzia nós num, num
152 pegamos e estudamos um texto para achar os elementos
153 conectivos né....

154 (30:37) P – Os elementos conectivos...

155 (30:39) E - Aí ela falava, mas... o falar e depois a gente por/ é o que a gente

156 tinha né, saía da reunião e ia fazer a pauta, a gente tinha...

157 (30:49) P - daí é que apareciam as dúvidas.

158 (30:50) E - muitas dúvidas

159 (30:51) E - E que não dava né, que nem essa era uma coisa que num/ como

160 era/ a gente estava fazendo tudo/ É:::

161 (30:56) P - Rápido né...

162 (30:57) E - Curso semanal...

163 (30:58) P - Não dava nem para tirar as dúvidas

164 (30:59) E - Não dava para tirar dúvida, toda hora, com ela né, e pra gente

165 aquilo era tranquilo, não era uma dúvida né...

166 (31:05) P- Mas é interessante a gente...

167 (31:06) E- Lembra a gente foi, procurou em dicionários tudo... ficamos

168 LOUcas...

169 (31:08) P- É O maior trabalhão né, Mas é, é interessante a gente ver assim

170 né, a mesma coisa que aconteceu com agente, acaba acontecendo com

171 elas, né?

172 (31:17) E - Sim::...

173 (31:18) P - Eu acho que é uma ponte legal, porque, do mesmo jeito que

174 a gente ouviu a Luzia falar e teve que transpor né.

175 (31:26) E - Depois lá no momento delas transporem pra/, elas também

176 tinham as dificuldades e também não dava tempo, porque nem o/ as vezes,

177 o retorno do trabalho pessoal a gente conseguiu dar, é uma coisa/ Muito

178 pouco tempo né.

179 (31:40) P - Então a gente vê bem essa questão, nesse momento aí acho que

180 a transposição fica clara né assim, os problemas que acontecem nessa

181 transposição né.

182 (31:48) E – Na verdade pra tirar, han, diminuir esses problemas teria que

183 ser o que a gente está pensando hoje pra matemática, um curso quinzenal,

184 duas turmas só pra pessoa, olha que loucura, né, eram três turmas,

185 semanal, e a gente tinha outras formações quinzenais.

186 (32:09) P –É o tempo de estudo realmente assim...

187 (32:12) E - Nosso, falhou né.

188 (32:13) P – A gente até estudou os textos, mas eu acho que a parte da

189 TEORa, é que né, talvez a gente precise se aprofundar mais né, acho que
190 fica claro, assim, o quanto ela não é uma teoria simples né de fazer essa
191 transposição né. De sair da/ (), que nem, a gente tem o grupo com a Luzia,
192 aí a gente pega/

193 (32:36) E - Aí ah vou fazer a pauta, aí tem essa dúvidas, vamos voltar para a
194 Luzia e vamos tirar essa dúvida

195 (32:37) P – Exatamente, isso. Só que a gente vai pra formação e daí olha que
196 interessante, daí a gente passou, nós passamos pra elas, e agora pra elas
197 passarem para os alunos, vão aconTECER outros equívocos e outras..., com
198 certeza né. Porque não vai ter esse retorno, né pra gente discutir isso, só
199 agora nas próximas formações.

200 (33:00) E - É:: e:: algumas coisas agente foi limpando depois né, com a
201 sequência pronta...

202 (33:05) P - Sim::

203 (33:06) E – Mas elas mesmo... não viram isso aí::...

204 (33:11) P – e:: nós falamos isso nesse e nós falamos isso no outro também
205 né, risos

206 (33:15) E - Sim, porque daí, na sequência didática saiu e a gente mandou a
207 sequência didática, assim pra Luzia corrigir, AÍ, que a Luzia pegou o
208 problema

209 (33:24) P – É...É::, mas é interessante também, porque assim, é tem a o.../

210 a:: oportunidade de:::..., deu pra ver né que, que aconteceu esse problema,

211 porque poderia::/ a gente poderia não ter...

212 (33:39) E - Percebido

213 (33:40) P – Percebido...

214 (33:41) E – Não...

215 (33:41) P - Podia ser pior...

216 (33:42) E - As falas, estavam, estão super claras, risos, se eu tivesse passado

217 correndo aí ia dá essas () risos...

218 (33:50) P - Ai, ai...

219 (33:51) E - Bem claro!

220 (33:52) P - Mas eu acho que é... é interessante, a gente ver esse momento,

221 mesmo, da, da transposição né, porque não é fácil né...

222 (33:59) E - Não, pra ninguém

223 (34:00) P - Pra ninguém, nem::

224 (34:01) E – Pra ninguém, dentro do processo aqui, nem pra gente, nem pra
225 eles

226 (34:04) P - Nem pra eles, e:: é interessante quando a gente se coloca daí:: no
227 lugar deles né E, porque, QUANTas vezes há um tempo atrás, agora não
228 mais, mais a gente falava, poxa vida não entenderam o que a gente falou, NÉ

229 (34:16) E - Não tem hora que a gente surta ainda, risos

230 (34:17) P - Fizeram... mas melhoramos bastante.

231 (34:19) E - Sim, porque daí, uma fala não Renata, Lili, não, sei o que... bem
232 isso né

233 (34:24) P - É... Mas é, é essa né, se colocar no lugar, porque a gente também
234 está nesse processo né de formação e ao mesmo tempo passando pra eles e::
235 isso:: vai né acontecendo

236 (34:33) E - Mas sempre que você vê né, é o que a gente estava falando, han,
237 sempre que vê, você tá achando::, olha, olha como a gente foge do assunto
238 ele lá na sala de aula, também tem esses problemas, han, ou hora ele que
239 tá dando bronca, tal ou...

Vídeo 2 – Continuação da AUTOCONFRONTAÇÃO

240 (00:00) E – Ou olha a criançada porque/

241 (00:01) P – Criançada...

242 (00:02) E – Aí você está no meio do negócio, você para aquilo e aí você

243 volta, volta como se nada tivesse acontecido que foi o que aconteceu

244 aqui.

245 (00:10) Risos

246 (00:12) E – Até que ponto elas tão entendendo.

247 (00:13) P – Então, que/ que.../ que isso, é retomado né que é/ que

248 existe essa ligação né entre o que a gente estava falando antes e o que

249 a gente começa/ volta a falar

250 (00:20) E – Então ó gente, então vamos volta no que que agente

251 estava falan/ então/ não né. Lembra que a gente falou do aspecto

252 linguístico tal, então...

253 (00:26) P – É...

254 (00:27) E – Agora a gente vai falar de textualização.

255 (00:29) P – Uhrrum

256 (00:30) E – Não, não teve isso.

257 (00:30) Risos

258 (00:31) E – Já foi, gente aqui é a textualização ... Textualização, que
259 será textualização né, ai na cabeça já.

260 (00:35) P – Talvez.../ a gente acaba partindo.../ é essa ideia mesmo
261 assim, a gente parte do pressuposto, ah textualização, todo mundo
262 sabe o que é textualização né, será que...

263 (00:46) E – Então né, ai

264 (00:47) P – ()

265 (00:48) E – A gente vai vendo né o porque que as vezes a gente não
266 tem tanto retorno né, aí a gente vai vendo o porque tem / teve (gente
267 que teve) tanta dificuldade nas sequencias.

268 (00:57) P – As lacunas que apareceram né.

269 (01:00) E – E por exemplo tem grupo que é mais quieto, que pergunta
270 menos, que você precisa dar menos bronca tal, rendeu de uma
271 maneira, por exemplo o outro de segunda rendeu de outra maneira,
272 não foram tantos, porque elas não interromperam, elas ficavam
273 quietinhas, por mais que elas tivessem dúvidas, quietinhas, faziam
274 que elas/, porque elas queriam o tempo do final

275 (01:23) P – Uhrrum

276 (01:24) E – Como era um pessoal / que que nem essa turma, ficava
277 depois né, essa turma gostava de conversar entre os grupos, que nem
278 aqueles lá não, trabalha tinha/ as vezes dois períodos, não, tem que
279 resolver aqui então vamos ficar quietas vamos lendo a explicação e...
280 vamos lá.

281 (01:37) P – É... ()

282 (01:38) E – E traziam as coisas mais prontas. Eram bem menos bronca
283 que eu precisei dar tanto que/

284 (01:43) P – E dai também talvez elas tinham mais tempo pra tirar as
285 dúvidas depois...

286 (01:47) E – Comigo nos grupos

287 (01:48) P – Direto né

288 (01:50) E – Por exemplo, isso daqui do/ do verbete que eu chamei de
289 verbete até o último minuto que é da curiosidade científica. PODIA ter
290 falado no grupo.

291 (01:58) P – Sim

292 (01:59) E – Por que?, porque o outro da sinopse eles já estavam
293 usando, e o de contos de assombração que daí ficou todo
294 preocupado, não precisava.

295 (02:06) P – Não precisava... interessante essa observação

296 (02:08) E – Porque a Rosana Ficou DESEquilibrada né

297 (02:10)E – A Rosana ficou desequilibrada.

298 (02:12)P – É... Interessante mesmo isso.

299 (02:14)E – Entendeu, isso ai podia ter sido falado...

300 (02:16) P – As vezes uma fala NOSSA né...

301 (02:19) E – Desequilibra TODO o grupo

302 (02:20) P – NÃO ajuda o que precisava e desequilibra o outro que...

303 (02:23) E – É, não ajuda porque o pessoal do/ da curiosidade científica

304 NÃO soube usar, o que eu falei ali, as imagens por exemplo, como

305 atividade “fraquinha”... nossa muito engraçado.

306 (03:41) E – Esse era um grupo que depois do fim fica/ amoleceu mais

307 no começo estava assim... não podia toca no... deles né

308 (05:00) P – Aqui também né Li, porque de novo aconteceu a

309 interrupção né, pra falar que não é para reescrever o texto inteiro... e

310 a depois quando volta...

311 (05:11) E – Mais é que essa interrupção daí agora veio deles né... de

312 alguém que perguntou.

313 (05:15) P – Alguém que perguntou... Não lembro...

314 (05:19) E – Não lembro mais, tive a impressão que foi mais... pode ser

315 que não, porque eu CITEI a fábula aí que depois a Dora falou, ah mais

316 é...

317 (05:26) P – É... mais assim, não é nem tanto a re/a/a../a interrupção

318 porque agente sabe que a interrupção ela acontece mesmo, seja

319 NOSSA ou seja deles, só que daí quando retoma você não/agen/ não

320 volta na../ na conexão...

321 (05:44) E – É... nossa né verdade já tinha até esquecido.

322 (05:47) P – Passou pra../ pros mecanismos de acho que enunciativos

323 agora, né.

324 (05:52) E – É... verdade

325 (05:55) P – Para as vozes e modalizações, então, é interessante agente

326 perceber isso também né, porque daí a conexão agente/ falou/ da

327 conjunção, da preposição...e daí agente... não...

328 (06:04) E – Parou...interrompeu, ficou cinco minutos falando de outra
329 coisa e voltou depois em outro...

330 (06:09) P – E daí agente não volta né.

331 (06:11) E – Não...

332 (06:14) P – Que é/ que/ que/ aquilo que você tinha falado da questão
333 da/ da retomada mesmo né que às vezes a gente precisa (tomar mais
334 cuidado) é isso mesmo.

335 (06:19) E – Não é... PRECISA ...