

**VI Colóquio Internacional**

**“Educação e Contemporaneidade”**



**São Cristovão-SE/Brasil  
20 a 22 de setembro de 2012**

## **CONTRIBUIÇÕES DA AUTOCONFRONTAÇÃO PARA O ESTUDO DA ATIVIDADE DOCENTE**

Virginia Campos Machado<sup>i</sup>

Alessandra de Oliveira Capuchinho Gomes<sup>ii</sup>

Wedja M<sup>a</sup> Oliveira Leal<sup>iii</sup>

Eixo: Projetos PROCAD e PROCAD/NF processos e resultados

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo discutir a relevância do procedimento metodológico de Autoconfrontação Simples e Cruzada para os sentidos que o sujeito constitui em relação à atividade docente. Como referencial teórico, buscamos ser coerentes com os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica e de Yves Clot. Parte de um projeto de intercâmbio acadêmico (PROCAD) cujo foco principal são os estudos sobre a atividade docente, a pesquisa específica a que esse texto se refere foi conduzida em uma escola particular do centro de São Paulo e contou com a participação de duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental. As análises e interpretações feitas possibilitaram perfilar contribuições e desafios do procedimento da autoconfrontação para o estudo da atividade docente e enfatizar o papel do pesquisador nesse processo de construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Psicologia Sócio-Histórica, Formação de Professores, Autoconfrontação.

**Abstract:** The present study aims to discuss the relevance of the methodological procedure of self-confrontation and Simple Crusade for the senses that the subject constitutes in relation to teaching. As theoretical approach we seek to be consistent with the theoretical assumptions of the Socio-Historical Psychology and of Yves Clot. Part of an academic exchange project (PROCAD) whose primary focus is the study of teaching activities, The specific research linked to this text was conducted in a private school in Sao Paulo downtown and had participation of two teachers from 3rd year of elementary school. The analyzes and interpretations enabled to define profile contributions and challenges of self-confrontation procedure for the study of teaching and emphasize the role of researcher in the process of knowledge construction.

**Keywords:** Socio-Historical Psychology, Teacher Education, self-confrontation.

### **Introdução**

O artigo em foco tem como objetivo apresentar e discutir questões relacionadas aos procedimentos metodológicos de Autoconfrontação Simples e Cruzada (Clot, 2006, 2010) que

vêm sendo utilizados para a produção de conhecimento sobre os aspectos subjetivos que constituem a atividade docente em pesquisas realizadas pelo grupo “Atividade docente e subjetividade” do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica da São Paulo (PUCSP), no Brasil.

Para cumprir tal intento, partiremos da apresentação de um Núcleo de Significação<sup>iv</sup> denominado “*Autoconfrontações, entre constatações e re-elaborações da atividade vivida*”. É importante mencionar que os resultados apresentados nesse artigo são parte de um estudo financiado pela CAPES e realizado por meio de um projeto de intercâmbio acadêmico denominado Programa Nacional de Colaboração Acadêmica (PROCAD) do qual participam a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro (UNESA). O estudo é orientado por um único eixo: a atividade docente. Dentre seus objetivos específicos, ressaltamos:

Desenvolver estudos sobre o trabalho docente, tendo em vista subsidiar, contribuir e identificar possíveis entraves e dificuldades para o avanço da Educação brasileira, bem como procurar refinar o tratamento teórico-metodológico assumido em tais estudos (AGUIAR, 2007, p.2).

Consideramos que o esforço de discutir os procedimentos empregados na pesquisa é válido, pois entendemos, apoiados em Vigotski, que há uma relação indissolúvel entre aquilo que se estuda e como se estuda, “*relações marcadas por uma compreensão de ciência que conota o processo de produção do conhecimento e os resultados que daí advém*” (ZANELA, et al., 2007, p.28).

### **Referencial Teórico-Metodológico**

As pesquisas realizadas por nosso grupo são ancoradas nos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, especialmente nas questões de método propostas por Vigotski, e incorporam contribuições teóricas de Yves Clot (2006, 2010).

O referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica nos oferece uma concepção de homem como constituído historicamente, nas e pelas relações que estabelece com o mundo social, (VIGOTSKI, 2001). Tal visão busca romper com uma concepção ideologizada de “natureza humana” que acaba por encobrir as determinações sociais que são constitutivas do sujeito.

Ao afirmarmos que o homem se constitui na relação com o social, não devemos considerar que tal relação seja de identidade. Sujeito e sociedade mantêm uma relação de mediação em que se constituem mutuamente, em que um não é sem o outro, sem que com isto entendamos que o sujeito seja simples reflexo desse social. A dialeticidade e a materialidade contidas nessa concepção teórica e metodológica, nos indicam uma relação em que o sujeito contém o social dialeticamente transformado pela sua dimensão subjetiva, que só pode ser compreendida como historicamente constituída. Para que seja possível apreender as múltiplas determinações que medeiam a relação do sujeito e a sociedade, é preciso romper com visões naturalizantes ou dicotômicas da realidade, conservando suas contradições e movimentos em seu processo dialético. Nesse sentido, cabe ao pesquisador não se restringir à descrição do fenômeno, devendo buscar sua explicação, as suas relações dinâmico-causais, a gênese, ou seja, ultrapassar sua aparência e ir em busca da essência do fenômeno em foco. Para tanto, o objeto deve ser estudado em seu processo histórico de desenvolvimento, ou seja, os fenômenos não devem ser analisados como produtos, mas em seu processo de constituição. Mesmo quando a aparência do fenômeno não mais revela sua essência, como quando ocorre o comportamento fossilizado, é preciso um esforço do pesquisador para alterar o caráter de tal comportamento, fazendo-o retornar aos seus estágios iniciais (VIGOTSKI, 1998, p. 85).

Nessa busca pela apreensão do sujeito concreto, consideramos como caminho adequado a adoção da linguagem como categoria central, pelo seu potencial de acessar os aspectos referentes à dimensão subjetiva que constituem a atividade docente. Completando tal explicação é importante frisar que é pela palavra com significado que o indivíduo expressa os sentidos e significados que atribui à sua atividade, sendo portanto, via tais categorias que poderemos nos aproximar das zonas de sentido acerca da atividade docente

No que tange à categoria atividade, gostaríamos de destacar as contribuições teóricas de Clot (2006) ao trazer as categorias “atividade real” e “real da atividade”. Aprofundaremos as discussões sobre as categorias conforme se fizer necessário na apresentação do resultado da análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

Para a produção de informações, recorreremos a procedimentos que oportunizaram a emergência da fala com significado. Nessa direção, nosso grupo realiza entrevistas de história de vida (focalizando aspectos relacionados à escolha pela docência e processo de formação), entrevistas focalizadas na atividade docente e sessões de autoconfrontação simples (ACS) e autoconfrontações cruzadas (ACC), procedimentos propostos por Yves Clot.

As ACS e as ACC são uma proposta que tem como objetivo “*transformar o vivido em possibilidade de vivência*”. Segundo Clot (2006, p. 136) “*a tarefa apresentada aos sujeitos consistem em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens*”.

A ACS consiste em apresentar os dados videogravados ao sujeito, na presença do pesquisador, e solicitar a ele que a descreva, comente, faça questionamentos sobre sua atividade. Na ACC, por sua vez, tal análise se dá na presença do sujeito de pesquisa, o sujeito pesquisado e um par, alguém que compartilhe a mesma atividade de trabalho que ele. A realização de sessões de autoconfrontação possibilitam que as atividades filmadas sejam refletidas e discutidas e o sujeito pesquisado é seu personagem central.

Para interpretação e análise dos dados utilizamos a proposta de Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006) que pode ser explicada, de forma simplificada, como dividida em três etapas. Primeiramente foram realizadas leituras flutuantes, a fim de nos familiarizarmos e nos apropriarmos das informações expressas pelo sujeito. Dessas leituras destacamos os conteúdos recorrentes e/ou com ênfase emocional e organizamos os pré-indicadores. Na segunda etapa aglutinamos os pré-indicadores levantados em indicadores, por manterem entre si alguma semelhança ou complementaridade. Por último, a partir da organização resultante dos indicadores e seus conteúdos que contem alguma semelhança, complementariedade, ou contradição, iniciamos a nomeação e organização dos núcleos de significação num movimento que articula elementos que nesta nova condição (de articulados) revelam com mais propriedade o sujeito, expressam aspectos dos sujeitos até então não revelados pelo empírico, pela pseudoconcreticidade. Este novo momento analítico e interpretativo só pode ocorrer se o referido movimento de articulação se der à luz das múltiplas determinações constitutivas da realidade social, histórica e, no caso de nossa pesquisas não podemos esquecer as determinações institucionais e políticas, focando mais especificamente aquelas referentes às políticas públicas voltadas para a educação.

### **O contexto da pesquisa**

A pesquisa apresentada foi realizada em uma escola particular, de orientação religiosa, situada na região metropolitana de São Paulo que oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Ao fazermos o contato com essa escola, na busca de um campo para desenvolvimento da pesquisa, apresentamos como nosso objetivo a apreensão dos sentidos e significados da

atividade docente para as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Nessa ocasião, duas professoras do 3º ano foram indicadas pela equipe gestora da escola como possíveis participantes da pesquisa. O objetivo da pesquisa foi apresentado às professoras, os procedimentos metodológicos que pretendíamos utilizar foram esclarecidos e, visto que as mesmas concordaram em participar, demos início à produção de dados.

Uma das participantes da pesquisa era Letícia (nome fictício), 40 anos, com formação em Magistério e Pedagogia, ampla experiência na docência (por volta de 20 anos) e também na coordenação pedagógica. No período da pesquisa, a docente se dedicava aos anos iniciais do Ensino Fundamental I e também lecionava no Ensino Médio. Com 11 (onze) anos de atuação nessa instituição escolar em que essa pesquisa se desenvolveu tinha, como principal oportunidade para formação continuada os cursos proporcionados por essa mesma instituição.

A outra professora, Luisa, 40 anos de idade, é formada em Magistério (formação de nível médio) e graduada em Comunicação. À época da pesquisa, revelou-nos que sua maior experiência era com Educação Infantil e que naquele ano retomava sua atividade como professora, após 14 anos longe da sala de aula. Demonstrava entusiasmo com o regresso à docência e encarava como um desafio lecionar para crianças maiores.

### **Núcleo de Significação: *Autoconfrontações - entre constatações e re-elaborações da atividade vivida***

O material aqui analisado é fruto de ACS e ACC em que a discussão focou um episódio que retratava a professora Letícia em atividade, em uma aula sobre a aprendizagem das horas. Nessa aula, Letícia desenhou na lousa um relógio analógico e um digital e, com esses desenhos, simulava horários. Com tais exemplos, procurava mostrar aos alunos como as horas eram representadas e lidas nos diferentes tipos de relógio. Essa aula foi filmada e posteriormente editada formando o episódio que foi utilizado nas sessões de autoconfrontações. Iniciamos destacando que essa filmagem da atividade que é posteriormente editada para formar um episódio<sup>v</sup> é a primeira etapa de trabalho que possibilita a realização das autoconfrontações. Para Clot (2006) nessa etapa “*é necessário escolher as situações que constituem o objeto de análise*” (p. 136). Na proposta original de Clot (2006) essa tarefa prevê o envolvimento do coletivo profissional e se realiza com “*aqueles que fizeram a demanda*” (p. 136).

Nas nossas pesquisas, no entanto, a entrada em campo nem sempre se dá por uma demanda dos educadores, nós, pesquisadores, geralmente não somos chamados à escola para

auxiliar professores em um determinado problema/questão e, a partir disso, produzimos pesquisa. Nossa lógica geralmente é outra: inseridos num programa de pós-graduação em Educação, é nosso o interesse de entender melhor os aspectos que compõem a atividade docente é nosso interesse e somos nós que buscamos as escolas, apresentamos nossos objetivos e métodos e, então, iniciamos a pesquisa.

Como a entrada dos pesquisadores na escola não parte de uma demanda, pode não haver uma definição prévia da situação a ser filmado, o que tem como consequência a necessidade de um tempo inicial de filmagens para aproximação com os participantes, os alunos e professores que precisam se sentir à vontade com a presença dos pesquisadores e câmera filmadora. Nesse sentido, passamos alguns dias filmando as aulas das professoras participantes, sem focar em uma atividade específica.

Após as filmagens (aproximadamente 2-2,5 horas por sessão) os vídeos foram assistidos e buscávamos algum aspecto da atividade que saltasse aos olhos, que chamasse a atenção e pudesse gerar debate para, então, editar um episódio. Na aula em questão, Letícia apresentava aos alunos um relógio analógico, porém, por escolher o horário de 3 horas e 15 minutos, os ponteiros do relógio encontravam-se justapostos na representação feita no quadro, impossibilitando os alunos de distinguirem o ponteiro das horas e o dos minutos. Consideramos, durante a edição, que essa escolha de horários poderia gerar dificuldades para que os alunos pudessem visualizar com clareza a diferença entre os ponteiros e ler as horas adequadamente.

Após a edição do episódio e identificação dos aspectos da atividade docente que gostaríamos de discutir com a professora, passamos à Autoconfrontação Simples. De acordo com Clot (2010) nesse momento o trabalhador confronta-se com a imagem do seu trabalho e passa a explicar com suas palavras suas ações para o pesquisador. Vendo-se no vídeo, a professora se torna “outro” para ela mesma e a atividade “em si” passa a ser uma atividade “para si”. Segundo Clot (2006) a Autoconfrontação Simples já opera no sujeito uma alteração no modo como ele percebe essa mesma atividade, além de ser uma oportunidade para o sujeito dialogar com o outro e com ele mesmo, se ver na tela e verbalizar sobre as condutas que observa e, com isso, descobrir a possibilidade de criar, inovar. Na ACS, a professora deixa a posição de ‘observado’ para torna-se ‘observador’ de sua própria atividade, assim a atividade que outrora se mantinha no campo intrapsicológico, com sua descrição, se modifica tornando-se interpsicológica abrindo novos caminhos para pensar sua própria atividade. Imersos na atividade de trabalho, no cotidiano, os trabalhadores vislumbram apenas uma

pequena parcela do real da atividade e nem todas as possibilidades de realização da atividade são consideradas. Diante do inesperado, da inadequação da atividade planejada à realidade vivida, o sujeito pode não saber o que fazer.

Aprofundaremos a discussão das autoconfrontações a partir da apresentação do núcleo apresentado a seguir.

Na ACS, a escolha do horário usado como exemplo na aula, aspecto que colocamos em destaque no episódio como algo problemático havia sido identificado, também pela professora como inadequado:

*Eu acho assim, por exemplo, eu fui infeliz na hora que eu coloquei esse relógio três e quinze.*

*Eu mostrei os dois ponteiros juntos. Eu tinha que ter tido ideia, na hora, de colocar, por exemplo, três e cinco, três e meia.*

*(...) ficou um ponteiro em cima do outro, a visualização foi péssima, isso daí eu vou guardar isso e não vou fazer mais.*

A professora justifica que: “mas é que... a gente está prestando atenção no conteúdo, nas crianças, quatro coisas, cinco coisas, ao mesmo tempo, então **não tem como, gente.**” Por meio de sua fala a professora revela que identifica aquilo que considera inadequado, mas na aula filmada, ela não modifica seu modo de trabalhar, não utiliza outro exemplo que poderia ser mais bem compreendido pelas crianças.

Quando Letícia revê seus procedimentos, durante a sessão de autoconfrontação simples, considera que um novo modo de abordar os alunos e a utilização de outros materiais poderia beneficiar o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para aquela aula. Letícia propõe retoques à atividade, novos gestos e ajustes. Suas colocações revelam esse movimento:

*se eu tivesse trazido um relógio digital e um analógico pra eles, hã, olharem, verem de perto, ou ter pego o que eu tenho de ponteiro que dá para mexer, que eu tenho no armário que dá pra eles manusearem.*

*se eu tivesse feito um outro relógio aqui, nesse dia, nessa aula, pra mostrar as diferentes (...) posições que ele vai ficando, a hora que ele vai...conforme as horas vão passando, eu acho que...*

*(...) faltou um pouquinho, uma explicação, assim, um pouquinho mais detalhada com o manuseio de um material concreto.*

Acreditamos, assim, que o benefício de usar a autoconfrontação esteve em recolocar a situação a ser repensada pela professora, questionada por ela. Letícia afirma que, muitas vezes, “*só depois que você deu [aquela atividade], depois que você vê, você fala, nossa se eu tivesse feito desse outro jeito teria sido mais fácil tanto pra mim como pra criança.*” Sem um momento de reflexão sobre sua prática, acreditamos que a professora poderia não “ver” sua atividade, criticá-la ou lhe sugerir mudanças.

Segundo Agnes Heller (2008) a cotidianidade, mais especificamente, o pensamento cotidiano é um convite a não reflexão, ao automatismo, a generalização e espontaneísmos. Faz-se, segundo a autora, necessário romper com a regularidade rigorosa da vida cotidiana, com a repetição, fazer a suspensão do cotidiano. Segundo, Netto e Falcão (1989), “*a suspensão da vida cotidiana não é uma fuga: é um circuito, porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada. À medida que estas suspensões se tornam frequentes (...) a percepção do cotidiano fica mais enriquecida.*” (p.27).

Baseados em Heller (2008) também destacamos a cotidianidade como o espaço da alienação. Poderíamos dizer que nesse espaço prevalecem os discursos marcados pela ideologia, que impossibilitam a apreensão das contradições presentes na realidade vivida pelos professores. As autoconfrontações permitem, nesse sentido, constituir um lócus em que o professor pode questionar a reciprocidade das suas ações no espaço escolar, questionar uma maior gama de aspectos que compõem essa atividade, compreendê-la melhor e, com isso, manter ou recuperar seu poder de ação diante de sua atividade de trabalho.

A fala da professora na finalização da autoconfrontação simples, corrobora o nosso entendimento de que aquele momento se constituiu em um espaço de reflexão e de resignificação sobre sua prática, momento em que pôde construir novas possibilidades e necessidades de atuação (AGUIAR; DAVIS, 2010). Ela afirma:

*Eu achei que foi uma coisa interessante. A gente fica assim, hã, é uma coisa diferente, né? Eu achei interessante a gente rever, porque assim, a gente não tem tempo de parar, na hora.*

Na ACC o mesmo episódio foi exibido, mas, agora, Letícia foi convidada a dialogar sobre a atividade com uma colega de trabalho, alguém que compartilhava o cotidiano da atividade docente. A professora convidada a participar foi Luisa (nome fictício), uma colega de profissão que lecionava na mesma escola e ano que Letícia. Na ACC a análise da atividade

é retomada num novo nível, o discurso da professora é dirigido a alguém que conhece o cotidiano da atividade, realiza tarefas muito semelhantes à Letícia, mas que pode fazê-lo de uma maneira muito diferente. Nesse cenário, os questionamentos e proposições apresentados pelo colega de trabalho são, em muito, distintos dos realizados pelo pesquisador. Como aponta Clot (2006, p. 135):

A mudança de destinatário da análise modifica a análise a atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme se dirija aos psicólogos ou aos pares, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito. Ela é, em cada caso, redirecionada a um dado destinatário.

O autor aponta ser crucial que o diálogo de fato ocorra para que assim seja estabelecida a controvérsia profissional e a atividade que outrora se encontrava dirigida em “si” transforme-se em atividade dirigida “para si”. Nesse cenário o gênero do ofício habitual se converte em um novo gênero, nesse processo a atividade pode ser delineada como pluri-gênérica uma vez que ao se afastar do habitual o sujeito passa a ser capaz de visualizar e reavaliar os gêneros que percorre. Bakhtin (1970:365) citado por Clot (2006) comenta que nenhum gênero substitui ou suprime os outros “*cada um retroage sobre os outros: ele os torna mais conscientes, obriga-os a rever suas possibilidades e limites, a ultrapassar, por assim dizer, sua “ingenuidade”*”.

Nesse caso, esperávamos que Letícia com indagações e questionamentos produzisse nesse processo o afastamento do gênero habitual de Luisa tornando-o mais consciente e visível. Porém, no diálogo entre ambas não foi estabelecida a controvérsia que potencialmente tornaria o gênero visível e a convidada usava frequentemente a expressão “*Certo*”, concordando com o que havia sido feito e dito por Letícia.

Clot (2006, p.138) respaldado em Vermersch (1994, pp. 77-149) destaca que

[...] o objetivo da análise é remediar erros ou a reprodução da experiência, isto é, a apropriação de suas competências pelo sujeito no que se refere a tarefa [...] as pré-concepções que são fonte de dificuldades.

Entretanto no diálogo das professoras Letícia e Luisa ocorreu “*a cumplicidade na especialidade e na habilidade para voltar a atividade sobre si mesma e torná-la ainda mais implícita*” (CLOT, 2006, p. 138). A cumplicidade da relação entre as duas professoras se evidencia quando Luisa, ao comentar a atividade de Letícia, redescreve a atividade que assistiu usando a unidade do “a gente”:

Luisa: *A gente trabalhou muito as horas, né?*  
 Letícia: *Hum-hum*  
 Luisa: *É um trabalho que a gente fez, acho que foi bem gostoso.*  
 Letícia: *Foi...*  
 Luisa: *A maioria [dos alunos] está muito bem...*  
 Letícia: *É.*  
 Luisa: *Entendendo legal, né?*  
 Letícia: *Hum-hum.*  
 Luisa: ***Eu sinceramente não teria o que falar, achei que foi... legal. Eu acho que quando tava mais parado ela brincou, né? Então dá aquela quebrada, você chama a criança de volta, né (...)***

Segundo Clot (2006), um objetivo da ACC é quebrar essa unidade do “a gente” que parece ser mais usada pelos sujeitos, nas pesquisas conduzidas por ele, no momento das ACS. Para ele, na ACC, por participarem dois trabalhadores que fazem a mesma atividade, mas que a fazem de modos diferentes, é esperado que surja uma controvérsia que deverá, então, ser tema de diálogo. No entanto, o que podemos perceber a partir do diálogo entre Letícia e Luiza é que a controvérsia não é colocada por Luiza na sessão de ACC. É a própria Letícia, durante o diálogo com Luiza, que aponta seu erro na condução da atividade, dando a entender que o erro não foi identificado por sua colega:

Letícia: *Você não viu o que eu fiz?*  
 Luisa: *Três e quinze.*  
 Letícia: *Marquei três e quinze pra criança que vai ver a primeira vez a hora, você acha que tem que pôr três e quinze? Não podia ter sido um pouquinho menos...*  
 Luisa: ***Eu entendi que você tivesse se enganado...***

O “*eu entendi que você tivesse se enganado*” pode ser explicado em Vermersch (1994, APUD CLOT, 2006, p. 149):

Ele observa que, nas entrevistas de explicitação que pratica, o conhecimento da tarefa pelo interlocutor do sujeito pode mostrar ser um sério obstáculo à verbalização da experiência. Com efeito, ou esse interlocutor impõe um modelo implícito da atividade ao sujeito ao se referir às suas próprias normas, ou então ele deixa de questionar as descrições que lhe parecem evidentes (Vermersch, 1994, p.149). Nos dois casos, o saber profissional do destinatário tem como efeito obliterar o questionamento do sujeito sobre sua atividade.

Do modo como foi dirigida a ACC nos parece que o pesquisador se manteve neutro, não instigando ou movimentando os participantes para que dialogassem e que nesse diálogo a

produção esperada acontecesse. É possível que o fato de Letícia e Luiza planejarem as atividades de sala juntas e de Letícia ser considerada pela escola como a professora mais experiente tenha interferido na qualidade do diálogo. Podemos pensar o quanto poderia ter sido diferente se no momento em que Luisa a todo instante apenas concorda com Letícia apoiando seu feito, o pesquisador questionasse suas certezas ou a indagasse sobre suas confirmações criando a oportunidade para se quebrar com a unidade do “a gente”. Numa situação desse tipo se a controvérsia não ocorreu naturalmente no diálogo entre elas seria esperado que o pesquisador assumisse um papel mais ativo para que, com sua mediação, o diálogo avançasse.

### **Considerações Finais**

A partir das colocações desfiladas ao longo desse trabalho destacamos duas grandes contribuições do procedimento da autoconfrontação: a primeira é a possibilidade de se utilizar a própria prática docente como meio de formação profissional. A outra é poder conhecer o sujeito e os sentidos que atribui ao seu fazer docente dialeticamente, pois a construção de conhecimento é fomentada todo o tempo por meio do diálogo e do movimento. Alicerçada pelo movimento a autoconfrontação possibilita em relação ao fenômeno “descobrir sua natureza, sua essência uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 1998 p. 86). Nos procedimentos de pesquisa o diálogo entre pesquisado e pesquisador se estabelece, por exemplo nas entrevistas, entretanto durante a autoconfrontação esse diálogo tem uma conotação diferente porque ele tem como pano de fundo o impacto da imagem que o professor tem sobre sua atividade docente (ACS) e além do pesquisador outro professor para dialogar sobre seu fazer docente (ACC). Esse processo faz com que o professor tome consciência do real de sua atividade, reflita e possa agir sobre.

Contudo, a análise nos apontou alguns pontos que merecem ser estudados em futuras pesquisas. Um deles é a condução do procedimento pelo pesquisador. Mesmo com o impacto da imagem o professor pode não conseguir entender, refletir e se apropriar do real de sua atividade, assim entendemos que cabe ao pesquisador ter uma postura colaborativa, isto é, mediar o acesso do professor a esse real e assim apropriação e empoderamento da sua atividade docente.

Outro ponto que merece destaque é a postura do par escolhido para autoconfrontação cruzada. Como vimos na análise o par da Letícia teve dificuldade em estabelecer uma controvérsia profissional e assim a professora Letícia pouco refletiu, pois como não teve críticas ou dúvidas por parte do seu par, coube a ela apenas ratificar sua postura já fossilizada quanto a sua atividade docente. A controvérsia profissional de acordo com Clot (1996) deve ser pautada em uma conversa crítico construtiva, e, portanto, em uma efetiva transformação do sujeito e atividade. Lembremos que não só a imagem possibilita que o sujeito reflita sua ação, este deve ser guiado em meio a inicial “visão caótica do todo” a uma descoberta de si e de sua atividade. Tanto o pesquisador quanto o par deve provocar com suas perguntas, instigar o sujeito, propor uma desconstrução de saberes pré-estabelecidos para que outros surjam, e assim movimentar e valorizar o diálogo.

### **Referências Bibliográficas**

AGUIAR, Wanda Maria J. (coord). **Trabalho Docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor**. Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD, edital 01/2007.

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. São Paulo: **Psicologia: ciência e profissão**, pp. 222-245, n.2, ano 26, 2006.

CLOT, Yves. **A função psicológica do Trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Poder de Agir**. São Paulo: Editora Fabrefactor, 2010.

DAVIS, Claudia L. F.; OLIVEIRA, Zilma de M. R. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

HELLER, A. **Vida e História**. 4 ed . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

NETTO, José Paulo; FALCÃO, Maria do Carmo. **Cotidiano: Conhecimento e Crítica**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira et al . Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, Aug. 2007. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200004&lng=en&nrm=iso). access on 30 Mar. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>.

Notas:

---

<sup>i</sup> Mestre em Psicologia da Educação, grupo de pesquisa:PROCAD, Doutorado em Psicologia da Educação – PUCSP, e-mail: vickynut@hotmail.com.

<sup>ii</sup> Mestre em Psicologia da Educação, grupo de pesquisa:PROCAD, Doutorado em Psicologia da Educação – PUCSP, e-mail: alessandracapuchinho@yahoo.com.br

<sup>iii</sup> Mestre em Psicologia, grupo de pesquisa:Bases da Psicologia da Educação, Doutorado em Psicologia da Educação – PUCSP, e-mail: wedjaleal@gmail.com.

<sup>iv</sup> Os Núcleos de Significação referem-se a um procedimento de interpretação e análise dos dados que foi utilizado nesse estudo e que será mais bem explicado no item Referencial Teórico-metodológico. O texto completo que explica o procedimento está disponível em: Psicologia: ciência e profissão, pp. 222-245, n.2, ano 26, 2006.

<sup>v</sup> Episódio é elaborado a partir da editoração das videogravações. Ressalta-se que o pesquisador faz os recortes das aulas videogravadas tendo como base as especificidades da ação docente, isto é, o que chama atenção no processo de ensino aprendizagem