



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

NILCEIA BUENO DE OLIVEIRA

**A HORA-ATIVIDADE DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA E AS POSSÍVEIS  
TRANSFORMAÇÕES POR MEIO DO LABORATÓRIO DE  
MUDANÇA**

---

Londrina  
2020

NILCEIA BUENO DE OLIVEIRA

**A HORA-ATIVIDADE DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA E AS POSSÍVEIS  
TRANSFORMAÇÕES POR MEIO DO LABORATÓRIO DE  
MUDANÇA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Mateus

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

048 de Oliveira, Nilceia Bueno.  
A HORA-ATIVIDADE DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA E AS POSSÍVEIS TRANSFORMAÇÕES POR MEIO DO LABORATÓRIO DE MUDANÇA / Nilceia Bueno de Oliveira. - Londrina, 2020. 226 f. : il.

Orientador: Elaine MATEUS.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores de línguas - Tese. 2. Hora-atividade - Tese. 3. Aprendizagem Expansiva - Tese. 4. Laboratório de Mudança - Tese. I. MATEUS, Elaine. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

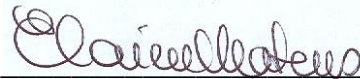
CDU 8

NILCEIA BUENO DE OLIVEIRA

**A HORA-ATIVIDADE DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA E AS POSSÍVEIS TRANSFORMAÇÕES POR MEIO  
DO LABORATÓRIO DE MUDANÇA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Fernandes Mateus  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Coelho Liberali  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -  
PUC-SP

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Ismênia Bossa Grassano Orteni  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Viviane Aparecida Bagio Furtoso  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 22 de maio de 2020

Dedico essa pesquisa aos meus pais, Almerindo e Astézia, e à minha filha Melissa: razões para a minha vida!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me aberto as portas e ter me dado forças para relizar esse curso.

Agradeço aos meus pais que me apoiaram, que cuidaram da minha filha para que eu pudesse vir ao curso, que algumas vezes vieram comigo a Londrina para que eu não viajasse sozinha e que tantas vezes prepararam um lanchinho gostoso para mim no momento da saída para a aula.

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Mateus, por ter me recebido de braços abertos como sua orientanda e não ter medido esforços para me ajudar em todos os momentos difíceis.

Agradeço às professoras de Línguas Portuguesa e Inglesa do Colégio Estadual Miguel Dias e à pedagoga, que se dispuseram a participar da pesquisa.

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Leila de Fátima Abreu, hoje também vice-diretora do Colégio Estadual Miguel, por sua iniciativa pioneira, há mais de uma década, em organizar a hora atividade por área nessa instituição, cuja “célula gérmen” me possibilitou a realização desse estudo.

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Analisa Sannino, por ter me enviado todas as suas obras, sem nenhum custo, e se disponibilizado a continuar enviando sempre que precisasse.

Agradeços aos integrantes do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Estudos Críticos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, pelos momentos de trocas e aprendizagem.

Agradeço a banca de qualificação, pela leitura crítica e sugestões para a minha pesquisa.

E, finalmente, agradeço a CAPES, pela ajuda com a bolsa de estudos.

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”*

*(Paulo Freire)*

OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. **A hora-atividade de professores/as de línguas em uma escola pública e as possíveis transformações por meio do Laboratório de Mudança.** 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar, criticamente, as ações rotineiras no espaço-tempo da hora-atividade dos professores de línguas, numa escola pública do norte do Paraná, Brasil. Esses professores lecionam Português como língua materna, e Inglês como língua adicional. Esta pesquisa do tipo intervencionista (ENGÉSTROM, 2007) consiste de coleta de dados, descrição e análise de ações rotineiras no espaço-tempo mencionado, a fim de, no campo da pesquisa-ação, explorar possibilidades para os professores mudarem e promoverem a sua aprendizagem expansiva. Os dados foram coletados com o auxílio de diferentes meios: um questionário respondido por professores de línguas do universo investigado (2015); algumas fotografias etnográfico-descritivas tiradas durante dois meses (2016); e gravação em áudio do discurso dos professores, realizada durante os encontros na hora-atividade (2017). As bases teóricas que dão suporte à investigação são: o Laboratório de Mudança (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015), o referencial teórico-metodológico da Teoria da Atividade (ENGESTRON, 1999a, 2007) e a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). No campo teórico-metodológico, os resultados apontam para o potencial de oficinas de intervenção como uma prática para a transformação coletiva de problemas sociais situados

**Palavras-chave:** Professores de línguas. Hora-atividade. Teoria da Atividade. Aprendizagem expansiva. Laboratório de mudança.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. **Language teachers' study hour in a public school and the possible transformations through the Change Laboratory**. 2020. 222 p. Thesis (PhD in Language Studies) - Londrina State University. Londrina, 2020.

### **ABSTRACT**

The aim of this work is to analyze critically the routine actions in the space-time of the of language teachers' study hour in a public school in the north of Paraná, Brazil. These teachers teach Portuguese as a mother tongue, and English as an additional language. This interventionist type research (ENGËSTROM, 2007) consists of data collection, description, and analyzis of the routine actions in the space-time mentioned, in order to, in the field of action-research, explore possibilities for teachers to change and promote their expansive learning. Data were collected with the aid of different means: a questionnaire answered by language teachers of the investigated universe (2015); some ethnographic-descriptive photographs taken for two months (2016); and the audio recording of the teachers' dialogues during the study hour meetings (2017). The theoretical basis that support the investigation are: the Laboratory of Change (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015), the theoretical and methodological framework of Activity Theory (ENGESTRON, 1999a, 2007), and Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001 ). In the theoretical-methodological field, the oucomes point to the potential of intervention workshops as a practice for collective transformation of situated social problems.

**Keywords:** Language teachers. Study hour. Activity Theory. Expansive learning. Change laboratory.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Nomenclatura da hora-atividade por Estado.....	22
<b>Quadro 2</b>	Comparação de documentos norteadores sobre as ações realizadas durante a hora-atividade.....	32
<b>Quadro 3</b>	Dissertações de mestrado sobre a hora-atividade do Estado do Paraná .....	38
<b>Quadro 4</b>	Outras pesquisas produzidas sobre a hora-atividade na escola pública paranaense.....	38
<b>Quadro 5</b>	Distribuição das 23 pesquisas (dissertações e teses) sobre a hora-atividade no Brasil .....	48
<b>Quadro 6</b>	Resultados das pesquisas sobre a Hora-Atividade no Brasil.....	49
<b>Quadro 7</b>	Princípios da Teoria da Atividade .....	61
<b>Quadro 8</b>	Componentes da Atividade .....	65
<b>Quadro 9</b>	Distribuição das turmas de alunos no Colégio Estadual Miguel Dias 2019.....	88
<b>Quadro 10</b>	Participantes da pesquisa em cada fase de coleta de dados ....	91
<b>Quadro 11</b>	Ações realizadas pelas professoras em hora-atividade .....	106
<b>Quadro 12</b>	Os focos das ações realizadas na hora-atividade.....	108
<b>Quadro 13</b>	O Sistema de Atividade da hora-atividade .....	110
<b>Quadro 14</b>	Linha do tempo da formação de professores do contexto da pesquisa.....	121
<b>Quadro 15</b>	Análise histórica dos livros didáticos utilizados pelos professores .....	123
<b>Quadro 16</b>	Resumo do processo de estimulação dupla das reuniões 1 e 2.....	142
<b>Quadro 17</b>	Discursos positivos da reunião 3 .....	162
<b>Quadro 18</b>	Atividades de ensino-aprendizagem contextualizada e crítica.	174
<b>Quadro 19</b>	Proposta de encaminhamentos para o contexto de ensino-aprendizagem .....	188

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Modelo de Negócios do CRADLE .....	59
<b>Figura 2</b>	Modelo do Sistema de Atividade .....	62
<b>Figura 3</b>	O Sistema de Atividade e o conceito de objeto compartilhado .....	63
<b>Figura 4</b>	Níveis de Contradições .....	66
<b>Figura 5</b>	Modelo de registro das fotografias etnográfico-descritivas .....	106

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b>	Localização do município de Joaquim Távora, PR .....85
<b>Foto 2</b>	Visão aérea do município de Joaquim Távora, PR .....86
<b>Foto 3</b>	Fachada do Colégio Estadual Miguel Dias.....87
<b>Foto 4</b>	Jardim do Colégio Estadual Miguel Dias.....87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AC	Atividade Complementar
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico em Conjunto
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
DEB	Departamento de Educação Básica
HEC	Horas de Estudo em Conjunto
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RDT	Regime Diferenciado de Trabalho
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
APP	Associação dos Professores do Paraná
SUED	Superintendência Estadual de Educação
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 CONTEXTO DE ESTUDO</b> .....	19
1.1 A HORA-ATIVIDADE NA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ .....	19
1.2 PESQUISAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE NA ESCOLA .....	34
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	51
2.1 A A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO .....	51
2.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE .....	57
2.2.1 O Laboratório De Mudança .....	58
2.2.2 A Aprendizagem Expansiva.....	67
2.2.3 A Agência Transformadora.....	72
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	79
3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS .....	79
3.2 O DESENHO DA PESQUISA .....	83
3.2.1 A Escolha Do Tema.....	84
3.2.2 O Contexto .....	84
3.2.3 Os Participantes .....	90
3.2.4 As Fases Da Pesquisa E A De Coleta De Dados.....	92
3.2.5 A Análise Dos Dados.....	97
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	98
4.1 OS DADOS ESPELHO .....	98
4.2 A INTERVENÇÃO FORMATIVA .....	111
4.2.1 As Reuniões 1 E 2.....	112
4.2.2 A Reunião 3.....	145
4.2.3 A Reunião 4.....	163
4.2.4 A Reunião 5.....	179

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>214</b>
Anexo A .....	215
Anexo B .....	218
Anexo C .....	220

## INTRODUÇÃO

Falar sobre a hora-atividade é falar um pouco da minha identidade docente, numa perspectiva tanto histórica, quanto política. Sou professora da Educação Básica há 28 anos, sendo 23, como professora de línguas (portuguesa e inglesa). Desde o início de minha carreira, minha prática tem sido engajada, sempre lutando pela classe dos professores. A hora-atividade é uma das bandeiras mais fortes na luta como profissional e membro do Sindicato dos Professores de Escolas Públicas do Paraná, doravante APP-Sindicato, e hoje me sinto gratificada por esta conquista cuja implantação, gradativa, deu-se há quase duas décadas.

Tenho vivenciado a implantação da hora-atividade no meu trabalho e percebido não só as mudanças provocadas por ela nesse espaço-tempo em função desta política pública, como também os impactos da mesma em sala de aula. Por outro lado, a hora-atividade também tem me provocado inquietações e reflexões, por isso tenho imensa vontade de me debruçar sobre o tema em busca de caminhos que venham ressignificar tal espaço-tempo dentro da escola pública paranaense.

Uma reflexão sobre o tema é de grande relevância neste momento histórico para os professores paranaenses. A pesquisa justifica-se por sua atualidade e relevância que, decorrentes do processo de ampliação e reconfiguração, a hora-atividade na escola pública deu-se, a partir de 2000, atingindo sua totalidade em 2015 (33% da carga-horária) e retrocedendo a partir de 2017 (25% da carga-horária).

São muitas as justificativas para a escolha deste tema de pesquisa. A primeira delas é a inovação do tema; temos uma escassez de trabalhos (apenas quatro dissertações e nenhuma tese) que se debruçam sobre a hora-atividade de professores do Paraná, mas sem relação com o ensino-aprendizagem de Línguas. Já são 18 anos de implantação, mesmo que gradativa, da hora-atividade, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Penso que já não bastam os ganhos quantitativos advindos dessa política pública, é necessário pensar, também, em questões relacionadas à qualidade dessa importante prática no contexto de ensino-aprendizagem de Línguas.

Outro diferencial que justifica a necessidade de realização desta investigação é que não temos, ainda, nenhum trabalho, produzido no Brasil, em nível de

doutorado, que se utilize da metodologia do Laboratório de Mudança, dentro de um contexto de educação básica de escola pública. Além do pioneirismo da presente investigação quanto ao tema, tanto quanto ao referencial teórico-metodológico, a validade dela também se dá pelo seu valor social, que é o de impactar uma prática situada, ou seja, proporcionar transformações no contexto investigado, não só com relação à produção de novas formas de comportamento, como também na mudança do próprio conceito de hora-atividade pelas professoras participantes. Por fim, o estudo também colabora com as ciências da linguagem, no sentido de validar os diálogos entre a Análise Crítica do Discurso (ADC) e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), também chamada de Teoria da Atividade, postos que tais relações ainda são incipientes no Brasil.

Desta forma, tenho como objetivo geral investigar a hora-atividade concentrada de professores(a) de línguas (portuguesa e inglesa) em uma escola pública estadual do ensino fundamental e médio do município de Joaquim Távora. A pesquisa pretende, especificamente: a) descrever e analisar, criticamente, as ações rotineiras nesse espaço-tempo; b) explorar, no campo da ação-pesquisa, possibilidades de transformação dos professores e c) promover a aprendizagem expansiva durante hora-atividade no contexto dessa escola.

Seguindo os passos metodológicos da pesquisa de intervenção formativa, busco não somente compreender o processo da hora-atividade, mas, também, caminhos para o que ela pode ser. Assim como na pesquisa de Ortenzi (2007), a qual defende que o engajamento coletivo de professores “se constitui em uma oportunidade de aprendizagem com potencial para organizar e contribuir para o desenvolvimento” (p. 13), advogo pela organização coletiva do sistema de atividade da hora-atividade em torno do sistema de atividade de ensino-aprendizagem, cujo diálogo dos dois sistemas em questão transformam não somente os envolvidos, como também o contexto de atuação.

Minha ideia inicial era apontar como a hora-atividade é representada pelos professores para conhecer o pensamento deles sobre o tema, mas, em seguida, optei em verificar como esta ocorria na prática em seus atos concretos de forma quantitativa. Eu poderia descrever e analisar, criticamente, as representações discursivas e as ações durante o espaço-tempo da hora-atividade, todavia, a leitura dos dados me

levaram a entender que era preciso fazer muito mais do que o relato crítico de algo dado, que estava ali, pronto e acabado. Eu tinha o intuito de alterar o curso da prática da hora-atividade, provocar mudanças no encaminhamento dela, para que as ações realizadas durante esse espaço-tempo pudessem oportunizar discussões que levassem os participantes à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional e contribuir para o ensino-aprendizagem de língua.

A proposição de reuniões durante a hora-atividade foi o caminho trilhado para depreender a mudança no formato de realização da mesma, cujo resultado implicaria em outro sistema de atividade, que é o da sala de aula de línguas. Dessa forma, seria possível evidenciar o papel transformador da hora-atividade concebida como uma prática coletiva, na qual emergem discursos reveladores das formas de atuação, toca em dores e feridas, mas, também, suscita agência e engajamento na superação de conflitos, na emancipação e na aprendizagem expansiva.

O referencial teórico escolhido para orientar a pesquisa foi a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, fundamentada nas idéias de Vygotsky, de Leontiev e por Engeström (VYGOTSKY, 1978; ENGESTRÖM, 1999a), sendo este último o expoente da teoria no final do século XX e início do século XXI, o qual tem se ocupado, na Finlândia e em outros países, de pesquisar a aprendizagem em contexto de atividade compartilhada em vários cenários e o potencial de desenvolvimento possibilitado por essa atividade compartilhada (CENCI, 2016).

A hora-atividade de professores de línguas do contexto investigado é concebida como um sistema de atividade, pois, de acordo com Engeström:

“um sistema de atividade refere-se à formação relativamente estável de um grupo de pessoas inseridas em um sistema que possua seus próprios instrumentos, regras e divisão de trabalho, tendo como objetivo dar forma a um objeto compartilhado”<sup>1</sup>. (ENGESTRÖM, 2013, p. 242)

Apoiada no referencial teórico da Teoria da Atividade, a pesquisa inspira-se nas trilhas metodológicas do Laboratório de Mudança (*Change Laboratory*) (ENGESTRÖM, 2007, 2009a, 2011; SANINNO, 2010, 2011; VIRKKUNEN, NEWNHAM,

---

<sup>1</sup> Ver melhor sobre o Sistema de Atividade na Fundamentação Teórica, página 57.

2013, 2015), como um modelo que orienta a pesquisa. Como ele tem raízes europeias, o método foi elaborado para os padrões daquele contexto. Nesta pesquisa, o Laboratório de Mudança foi adaptado para o contexto de investigação, dentro do possível, para os padrões brasileiros, visto que a escolha da metodologia de cada fase da pesquisa ocorreu em face da necessidade de ação que emergiu durante o trabalho de investigação.

O embasamento metodológico do Laboratório de Mudança serve-se da pesquisa intervencionista, porém, direcionado para o contexto de investigação. O estudo é do tipo ação-pesquisa, visto que o trabalho está centrado, primeiramente, nas práticas, para depois vir a teorização sobre essas práticas, que orientam para outras ações e, assim, sucessivamente. O contexto de pesquisa foi desenhado a partir dos documentos oficiais sobre a hora-atividade e análise dos dados deu-se com base nas respostas a um questionário sobre a hora-atividade (2015), nos registros da hora-atividade por meio de fotografias etnográfico-descritivas (2016) e no registro de reuniões (2017) ocorridas no espaço-tempo da hora-atividade de professoras de línguas do colégio onde atuo, também, como professora de línguas portuguesa e inglesa.

Espero que esse estudo contribua para o fortalecimento da importância da hora-atividade da escola em que atuo, meu contexto de pesquisa, como espaço de aprendizagem expansiva, e que outros contextos, também, sejam contagiados pelo desejo de fazer da hora-atividade concentrada um momento de discussões, de desenvolvimento profissional dos participantes e de criação de novas formas de agir coletivamente dentro da escola e no mundo, posto que ao mesmo tempo em que aprendem, também se transformem e, assim, possam colaborar para transformar o mundo. Em contexto macro, espero também, que esse estudo colabore com os órgãos governantes e suscite inspiração na proposição de políticas públicas que venham ao encontro das necessidades dos professores de escolas públicas.

Após esta introdução, trago o **capítulo 1**, o qual trata do Contexto de Estudo. Nele, discorro sobre a hora-atividade na escola pública do Estado do Paraná, a partir dos aspectos legais e históricos. Os documentos oficiais sobre a hora-atividade em nível federal e estadual são analisados na linha do tempo dentro de uma perspectiva testemunhal, posto que a partir do ano de 2001, presenciei o início da implantação da hora-atividade no Paraná, pois já fazia parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da

Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Para finalizar esse capítulo, contextualizo a hora-atividade como tema de pesquisa: apresento as teses e dissertações desenvolvidas nos ambientes universitários e, também, os trabalhos que circulam na forma de outros gênero textuais, como artigos, comunicações e produções de materiais, e outros.

Em seguida, no **capítulo 2**, apresento a Fundamentação Teórica em que me apoio para realizar a investigação. Num primeiro momento, me apoiei na Análise Crítica do Discurso para os estudos de dados levantados por documentos oficiais, questionário e fotografias etnográfico-descritivas. Todavia, em virtude do “estado de necessidade” que a leitura dos dados suscitaram, precisei buscar outros caminhos teóricos que pudessem me ajudar a realizar a investigação conforme eu vislumbrava. E foi a partir dos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, com especial ênfase para o Laboratório de Mudança, que pude compreender e materializar os sentidos desse estudo. Assim como Mateus (2005), optei pela leitura da teoria realizada por Engeström, cujas razões “encontram-se na sua noção de transformação como processos horizontais tanto quanto verticais” (p. 23). Trago para o referencial teórico os conceitos balizadores do estudo, com destaque para a intervenção formativa, o ciclo de ações do Laboratório de Mudança e a agência transformadora.

O **capítulo 3** trata da Metodologia de Pesquisa. Inicialmente, apresento os pressupostos metodológicos que permeiam a pesquisa, tendo o Laboratório de Mudança como meta-ferramenta, em consonância com o referencial teórico escolhido. Os pilares da pesquisa intervencionista também são trazidos nessa parte do capítulo, como uma trilha metodológica que ilumina as ações durante o estudo. Em seguida, segue-se o desenho da pesquisa apresentando a escolha do tema, a escola onde foi realizada a investigação, os participantes, as fases da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, bem como a justificativa para a realização de cada uma delas, fundamentada no conceito de necessidade, e, por fim, como se deu a análise dos dados.

No **capítulo 4**, os dados de cada fase da pesquisa são discutidos e analisados. Saliento que os dados das fases 1 e 2 de coleta, que são o questionário e as fotografias etnográfico-descritivas, emergiram como a necessidade da realização da etapa 3. Eles serviram como espelho para que eu pudesse buscar a intervenção formativa

como uma forma de atingir a aprendizagem expansiva. Dessa maneira, a ação-pesquisa ocorreu na fase 3, considerada a atividade proposital criada para a produção de um movimento dialógico de transformação no modo de interação do contexto investigado.

A intervenção ocorreu nessa fase, por meio de reuniões, que ocorreram no espaço-tempo da hora-atividade da escola em que realizo o estudo, as quais foram gravadas e transcritas. Os excertos do discurso das reuniões foram analisados da seguinte forma: primeiramente analiso, juntamente, as reuniões 1 e 2, classificando-as segundo os elementos do sistema de atividade. As próximas reuniões (3, 4 e 5), foram analisadas uma a uma, todavia, com vistas ao sistema de atividade como um todo.

Nas **considerações finais**, aponto as contribuições da pesquisa, com o intuito de sedimentar a importância da hora-atividade para o desenvolvimento da aprendizagem expansiva dos professores, para o ensino-aprendizagem de línguas e para a própria área de formação de professores na Linguística Aplicada. Ofereço uma síntese do trabalho realizado por meio de uma análise horizontal e longitudinal, buscando indícios de aprendizagem expansiva durante o processo de desenvolvimento da intervenção. Relato, também, as limitações da pesquisa e faço sugestões que venham contribuir para a ampliação desse universo investigativo. E, por fim, contextualizo o cenário do período de defesa da pesquisa. Aponto as contribuições que a pesquisa pode agregar para a proposição de políticas públicas voltadas para a área educacional.

## **1 CONTEXTO DE ESTUDO**

Este capítulo trata do Contexto de Estudo. Nele, discorro sobre a hora-atividade na escola pública do Estado do Paraná, a partir dos aspectos legais e históricos. Os documentos oficiais sobre a hora-atividade em nível federal e estadual são analisados na linha do tempo dentro de uma perspectiva testemunhal. Também contextualizo a hora-atividade como tema de pesquisa, apresentando os estudos produzidos nos Estados do Brasil.

### **1.1 A HORA-ATIVIDADE NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ**

Durante décadas, os professores das escolas públicas tiveram a sala de aula como espaço de ensino-aprendizagem, onde o trabalho pedagógico ocorria, somente, entre eles e os alunos. Todavia, entendo que o espaço-tempo de interação professor-aluno na mediação do conhecimento não era suficiente para que a prática ocorresse plenamente. Desta forma, restava ao professor utilizar o seu tempo em casa para realizar as atividades inerentes à sua tarefa docente, tais como o planejamento de aulas e avaliações, a preparação de atividades, a correção de provas, o estudo, entre outros, realizados, muitas vezes, em turnos contrários e, até mesmo, aos finais de semana. Levar tarefas para a casa era uma verdade inquestionável ao exercício da docência, cujo trabalho exaustivo, em função da jornada dupla, poderia, até, causar danos à qualidade da prática do ensino e à saúde do professor.

De acordo com estudos de CZEKALSKI (2008), na década de 80, os professores paranaenses já se mobilizavam, buscando melhores condições de trabalho e de qualidade de vida por meio da reivindicação de um espaço-tempo para realizar as atividades pedagógicas fora da sala de aula. A primeira conquista relacionada a essa pauta ocorreu por meio da Lei Complementar Nº 32, de 11 de dezembro de 1986, a qual mencionava o Regime Diferenciado de Trabalho (RDT), regulamentada pela Lei Complementar Nº 37, em 27 de outubro de 1987, que decretava que o Quadro Próprio do Magistério exerceria o cargo de professor por meio de atividades docentes diretamente com os alunos (80%), sendo o restante como disposto no Parágrafo 1º da referida Lei, em seu Inciso II: “20% (vinte por cento) da carga-horária em horas-atividade, que são o período em que, no local de exercício, desempenha atividades relacionadas com a docência”.

A contemplação do RDT no exercício do magistério ocorreu somente para os professores concursados, em 1988 (1ª fase) e em 1990 (2ª fase). Sua efetivação, além de ocorrer para somente uma parcela dos professores, tão logo iniciada, foi interrompida por parte do governo (ARTIGAS, 2013), ficando essa lacuna na pauta de reivindicações da classe de professores do Paraná, em virtude de que foi ofertada somente para os professores do Quadro Próprio do Magistério e que atendiam as exigências da Lei.

Nesse mesmo período surgia, também, no cenário da educação brasileira, a célula germen da hora-atividade: a publicação da Constituição Federal, a qual ocorreu no ano de 1988. Em seu Art. 206, está previsto que o ensino público tem como princípio a gestão democrática e a garantia do padrão de qualidade. Fica, também, assegurado o direito dos trabalhadores da educação pública de se organizarem em sindicatos: uma conquista do magistério brasileiro na luta pelo reconhecimento da sociedade como trabalhadores da educação, e, por conseguinte, portadores de direitos.

A questão da qualidade no ensino e a garantia do direito à sindicalização, entre outras, resultaram em uma maior consciência política da classe do magistério, e, portanto, da importância da luta para reivindicar seus direitos. Nessa década, além da publicação da Constituição de 88, um novo cenário tomava conta da conjuntura educacional brasileira, fundamentado na Pedagogia Crítica, cujo desejo maior era a formação do aluno como sujeito crítico, atuante, consciente de seus direitos e deveres, ou seja, um cidadão pleno para o exercício da cidadania e para a transformação da sociedade. Debates pedagógicos e mobilizações, buscando a melhoria da educação, suscitaram, na categoria, o surgimento de um novo perfil de professor: o de sujeito da história e de seu papel na sociedade, um sujeito que luta pelos seus direitos, entre eles, os de políticas públicas que viabilizassem “transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira” (SAVIANI, 2001, p. 328).

Esses movimentos fizeram parte do processo histórico e acarretaram os primeiros resultados na educação brasileira dos anos 90, por meio da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), sinalizando a questão da hora-atividade. Por meio de uma lei nacional, em seu Art. 67, trata dos profissionais da educação e prevê, no inciso V, o período reservado aos estudos, planejamentos e avaliações, incluído na carga-horária do trabalho pedagógico do professor, embora não utilizasse, ainda, o termo hora-atividade. Inspirada, então, em práticas democráticas, a LDB assegura o princípio democrático para a educação pública, a garantia de valorização dos profissionais dessa área e melhores condições para o exercício de trabalho dos educadores. Na referida Lei, a questão da valorização dos profissionais da educação está prevista da seguinte forma:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (LDB, ART. 67, 1996)

Esse importante documento norteador da educação brasileira previa a destinação de parte da carga-horária semanal dos professores para a hora-atividade, porém, não previa a quantidade de horas reservada para a mesma. No próximo ano, por meio da Resolução Nº 03, de 8 de outubro de 1997, em seu Art. V, ficou estipulado que a hora-atividade deveria corresponder de 20 a 25% do total da jornada do professor, sendo considerados como horas-atividades aquelas destinadas:

à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola. (RESOLUÇÃO Nº 03, ART. V, 1997).

É a partir da publicação desse documento que o termo hora-atividade passou a fazer parte do exercício do magistério brasileiro. Mesmo não sendo implantada imediatamente, essa resolução suscitou reflexos profundos, sendo hoje a hora-atividade uma realidade em todo o Brasil. Todavia, há uma variação do termo utilizado para esse espaço-tempo, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 1:** A nomenclatura da hora-atividade por Estado.

Hora-atividade	Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Tocantins.
Horas-atividade	Alagoas, Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul.

Horas de atividades	Acre, Minas Gerais.
Atividade complementar (AC)	Bahia
Horas permanência, Horas de Estudos em Conjunto (HEC), Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI)	São Paulo
Atividades extraclasse	Ceará
Outras atividades	Paraíba
Horas aula-atividade	Pernambuco
Planejamento escolar/preparação pedagógica	Piauí
Hora para planejamento na escola e horas para formação continuada e/ou atividades independentes	Rondônia
Horário de estudos e atividades pedagógicas	Sergipe

Org: A autora. Fonte: SCHOLOCHUSKI (2018)

No Paraná, a publicação da LDB provocou grande mobilização da APP-Sindicato, juntamente com toda a categoria do magistério, por meio de passeatas nas ruas, paralisações e greves (inclusive de fome). Todavia, só em 2000, os professores conseguiram que o governo do Estado concedesse a hora-atividade, no percentual de 10% da carga-horária, por meio do Decreto nº 3479, conforme o texto a seguir:

Art. 2º. A atribuição da hora atividade será na proporção de 10% (dez por cento) das horas designadas ao professor na distribuição de aulas e deverão ser cumpridas integralmente no estabelecimento de ensino, em atividades relacionadas com a docência, compreendendo a preparação de aulas, processo de avaliação dos alunos, reuniões pedagógicas, atendimento à comunidade escolar, atividades de estudos e outras correlatas. (DECRETO N° 3479, 2000).

A hora-atividade foi ofertada, nesse ano, somente aos professores concursados e, depois, por meio de mais luta da categoria, os docentes com aulas extraordinárias; professores contratados por processo seletivo não tinham direito a essa política educacional.

No próximo ano, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio do Decreto nº 5249, instituiu a hora-atividade para os professores que detinham aulas extraordinárias e, também, aos contratados pelo Regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Através do Decreto 5249/2002, a hora-atividade foi ofertada a todos os professores da rede estadual paranaense, independentemente de seu vínculo empregatício (QPM, extraordinária, PSS), sendo que, para este último grupo, somente

para os que detinham mais de dez horas-aula, conforme mostra o trecho “A distribuição da hora-atividade será na proporção de 10% (dez por cento) nas horas designadas ao professor, na distribuição de aulas” (DECRETO N° 5249, 2002), continuando com o mesmo entendimento sobre os afazeres da hora-atividade, disposto no Decreto nº 3479.

Lembro-me bem do início da implantação. Era professora em um colégio da região metropolitana de Curitiba e, no momento de exercer esse direito (quatro horas/aula semanais de um total de quarenta horas-aula), eu realmente não sabia o que fazer. Tudo era muito novo, não tínhamos nenhuma orientação institucional, e, por isso, nesse ano, muitos professores chamavam esse espaço-tempo de “janela”, que era um horário em que ficávamos fora da sala de aula. Como a maioria dos professores do meu colégio era contratada, a hora-atividade era praticada por poucos professores.

Nesse período, a hora-atividade ficou, assim, já existindo legalmente, todavia, sem rumos pedagógicos bem direcionados. A classe docente tinha a concepção de que se tratava de um momento para uma pausa em que tínhamos duas horas/aula para cada linha funcional de vinte horas por semana e, assim, poderíamos fazer alguma atividade que não era em sala de aula. Esta atividade ocorria na forma de cumprimento do horário, afinal, eram apenas duas horas/aula por semana. Não havia controle de quem estava ou não em hora-atividade, pois era assim que a “janela”, chamada dessa forma pelos professores, figurava no horário. Tudo era tão novo e estávamos tão acostumados com a dedicação exclusiva para com a sala de aula, que realmente não sabíamos direcionar tal momento para o pedagógico, a ponto de construirmos um discurso apontado como “tempo livre” e realmente não sabíamos como lidar com “essa tal liberdade!”.

Em nível nacional, já vigorava a Resolução N° 03, de 8 de outubro de 1997, a qual estipulava que a hora-atividade dos professores deveria ser de, no mínimo, 20% de sua carga-horária total por semana. Mais uma vez o Sindicato dos Professores do Estado do Paraná esteve à frente das negociações para que, no Estado, fosse cumprido o que previa na resolução do Ministério da Educação. Em 2002, foi aprovada a Lei Estadual nº 13.807, que aumentava a carga-horária da hora-atividade de 10% para 20%, totalizando 4 horas/aula por semana para um padrão de 20 horas semanais e 8

para os detentores de 40 horas/aula semanais, a qual, em seu Art. 3º, definia a hora-atividade como:

o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício. (LEI ESTADUAL Nº 13.807, ART. 3º, 2002).

Aprovada em 2002 e implantada no início de 2003, a hora-atividade na educação pública paranaense, mesmo ainda sendo motivo de interrogação na prática docente, em função de ser algo tão novo, assumiu, a partir desse ano, outra dimensão no trabalho pedagógico, considerando que já havia uma legislação sobre a hora-atividade, portanto, tratava-se de um documento norteador para esse espaço-tempo ainda pouco reconhecido quanto à sua real função, bem como sua importância e finalidade, conforme Artigas (2013).

A partir deste período, entendo que os professores do Estado do Paraná tiveram os primeiros indicativos da relação hora-atividade com a prática pedagógica. Na grade-horária de cada professor constavam as horas-aula destinadas para a hora-atividade e, então, nesse espaço-tempo, os docentes tinham a oportunidade de se ocuparem para fazerem atividades diversas relacionadas aos fazeres pedagógicos da sala de aula. A hora-atividade, nesta época, era uma tarefa, na maioria das vezes, individual, pois os professores da área praticamente não se encontravam durante este período, visto que não havia um dia exclusivo para que cada área se encontrasse para realizar a hora-atividade.

Creio que, a partir daí, a relação hora-atividade com a prática pedagógica começou a se fortalecer. Praticamente todo dia o professor tinha uma hora-aula “vaga” e, então, nesse momento, a maioria dos professores aproveitava para fazer as atividades inerentes ao trabalho docente. Nessa época, muitas escolas já contavam com computadores com internet, e lembro bem que começávamos a perceber que ela poderia ser uma grande aliada para as aulas. Nesse período eu lecionava em Curitiba; foi quando eu tive a oportunidade de conhecer as primeiras avaliações impressas pela equipe de apoio pedagógico, e isso significava um “grande avanço”, pois, na década anterior, o uso do mimeógrafo era uma constante na escola.

Na minha hora-atividade, eu corria para o laboratório a fim de elaborar as avaliações e enviá-las para a equipe de impressão, e isso era muito importante na minha vida profissional. Dessa maneira, durante praticamente toda hora-atividade, eu estava sempre elaborando as avaliações, corrigindo-as e/ou passando as notas no livro de chamada e, também, preenchendo canhotos com notas. Uma tarefa totalmente individual, pois os professores praticamente não se encontravam durante este período, cada um procurava um cantinho para desenvolver sua tarefa. A classe docente sentia-se feliz por isso, pois significava um grande alívio não ter que levar mais trabalho para casa e trabalhar aos finais de semana.

O trabalho desenvolvido na hora-atividade, basicamente, dava-se em torno das avaliações, fato percebido em meu contexto de trabalho e, também, apontado na pesquisa de Artigas (2013), cujas palavras da autora corroboram com minhas percepções sobre a hora-atividade: “Pelo fato de que, na experiência vivida como professora e pedagoga, observei que, nesse espaço-tempo a **avaliação** ocupava o centro das atenções dos professores” (ARTIGAS, 2013, p. 8), grifo meu. A autora, em sua pesquisa, aponta que os professores ansiavam pela concentração da hora-atividade por disciplina, pois desejavam ir além do trabalho voltado para “correções” de tarefas. Algumas escolas já tentavam organizar os horários de hora-atividade de forma que os professores da mesma disciplina pudessem se encontrar.

Por meio de documentos da SEED-PR, que normatizavam a hora-atividade (já citados acima), as escolas mantinham os modos de ver a hora-atividade, veiculavam as práticas repetidas e incorporadas à identidade do professor, que, agora, contava com esse ganho para sua prática. O momento da hora-atividade acontecia, sempre, em consonância com o discurso de documentos da SEED-PR; o discurso que circulava era o de “cumprir a hora-atividade”, uma expressão com viés mais quantitativo do que qualitativo, pois se veiculava mais a ideia de que o professor precisava estar na escola dentro desse espaço de tempo, previsto em calendário, e do espaço físico, também. Desta forma, ele estava fazendo hora-atividade.

Nos anos seguintes, concomitantemente, os aparatos legais<sup>2</sup>, bem como ações voltadas para a organização do trabalho pedagógico, colaboraram para a legitimação da hora-atividade como política pública (ARTIGAS, 2013) e abriram caminho para que a mesma fosse assegurada e implementada. O poder advindo do Estado definia as ações dos professores e estabelecia as normas da hora-atividade dentro da instituição. Através de leis, normativas e decretos, havia um discurso que predispuha aos professores (atores sociais) a “determinadas ações, direcionando-os a assumir comportamentos consoantes com a prática social a que pertençam” (RIOS, 2014, p. 194). Havia certa felicidade que pairava no ar, pois os professores, até então, acostumados a levar uma carga imensa de trabalhos para serem feitos em casa nas horas de folga, agora tinham esse tempo para realizá-los na escola e isso significava um grande alívio para o exercício da docência.

No ano de 2004, foi instituído o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, por meio da Lei complementar 103/2004, na qual em seu Art. 3º fica garantida à hora-atividade, Parágrafo XI, como: “período reservado ao professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente”. Diferentemente dos conceitos fundamentais anteriores sobre a hora-atividade, nesse documento a questão da coletividade é, pela primeira vez, positivamente pontuada, como mostra o trecho do Art. 4º: “VIII – hora-atividade: tempo reservado ao professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, **realizado preferencialmente de forma coletiva.**” (grifo meu). Outro avanço é com relação ao espaço da hora-atividade: nos documentos anteriores de orientação, essa prática deveria ser cumprida integralmente dentro do local de trabalho; na lei de 2004, em seu Art. 31 Parágrafo único, o cumprimento da hora-atividade segue uma nova normatização, como mostra o trecho a seguir: “A hora-atividade deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em

---

<sup>2</sup> Lei Estadual 13.807/2002, que institui 20% da jornada de trabalho destinada à hora-atividade para todos os professores da rede; Instrução Normativa 02/2004 – SEED/SUED, que orienta a prática da hora-atividade nas escolas estaduais do Paraná; Instrução Normativa nº 11/2006 – SEED/SUED, que estabelece critérios para a distribuição da hora-atividade aos professores da rede estadual paranaense; as resoluções e normativas que orientaram a distribuição de aulas desde sua implantação no Paraná.

atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação pública.”

Em 2008, as instâncias federais deram um salto de qualidade em relação à hora-atividade. Foi aprovada, em instância federal, a Lei do Piso Salarial Profissional nº 11.738/2008 – Art. 2º, constando que o professor deve perfazer um total de, no máximo, 2/3 de sua jornada juntamente ao aluno em sala de aula. A política da hora-atividade estava regulamentada não só com relação às práticas a serem desenvolvidas em termos de ações, mas também com relação ao tempo destinado para a mesma, como apontam a definição do Art. 2º:

HORA ATIVIDADE – unidade de tempo destinada a estudos, planejamento e avaliação do trabalho com alunos, reuniões pedagógicas ou jornadas de formação organizadas pelas Escolas, Coordenadorias de Educação (...) de, no máximo 7(sete) horas do regime de trabalho de 20 horas semanais. (LEI Nº 11.738, ART. 2º, 2008)

Dessa forma, instituiu a hora-atividade como parte do trabalho pedagógico em termos de quantidade, pela primeira vez, destinando para a mesma 1/3 da jornada docente dedicado à atividades sem interação professor-aluno.

Com a aprovação desse documento norteador da educação brasileira pelo Ministério da Educação, a Lei do Piso Salarial Profissional, a questão da hora-atividade passa a ser uma reivindicação nacional e, logo após sua aprovação, a classe trabalhadora dos profissionais da educação do contexto paranaense junto com a APP-Sindicato, mais uma vez, ergue a bandeira da hora-atividade para reivindicar o cumprimento pleno da Lei.

Os professores da rede pública estadual, que contavam com 1/5 da carga-horária semanal para a hora-atividade (4 horas/aulas semanais) desde 2002, ainda esperaram por mais de uma década (exatamente 11 anos) para que mais avanços com relação a essa política se concretizassem.

Em 2013, o Estado do Paraná concedeu a ampliação de uma hora-atividade, através da Lei Complementar 002/2013 e os professores passaram a contar com 25% da carga horária para hora-atividade no início do ano. Além da ampliação, os docentes tiveram a hora-atividade concentrada de acordo com as disciplinas. Os professores de Línguas Portuguesa e Inglesa, assim como os outros grupos de

disciplinas comuns, obtiveram, a partir daí, um período completo (para professores com 20 horas semanais) e, um dia todo (10 horas/aula), para os professores com 40 horas/aulas semanais.

Ao destinar 25% da jornada dos professores à hora-atividade, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná pôde proporcionar esse momento coletivo para os docentes, ou seja, um dia na semana previsto para que todos os professores, daquele curso ou área, fizessem hora-atividade. A concentração de um dia específico para que os professores do núcleo comum pudessem estar juntos na instituição foi para que essa conquista não fosse apenas de cumprimento do horário (questões quantitativas), mas, sim, de trocas entre o grupo de professores da disciplina em comum, entre outros benefícios (foco na qualidade).

A hora-atividade representava 25% da jornada de trabalho. Com a **hora-atividade concentrada por área**, colocou-se em prática uma grande iniciativa rumo não somente à quantidade de hora-atividade, mas, também, começa-se a pensar na dimensão da qualidade para essa política. A questão da qualidade na hora-atividade foi objeto de estudo de Artigas (2013), sendo a oportunidade de cumprí-la junto aos professores da área, o que era uma das medidas almejadas. De acordo com a pesquisadora, os professores ansiavam por um modelo de hora-atividade que fosse além da relação entre o professor e suas tarefas individuais, pois desejavam ir além do trabalho voltado para “correções” de tarefas.

Algumas escolas já tentavam organizar os horários de hora-atividade de forma que os professores da mesma disciplina pudessem se encontrar, todavia, isso era muito difícil, pois eram quatro horas/aulas de vinte, sendo cinco aulas por turno. O Colégio Estadual Miguel Dias, por meio da gestão da professora Leila de Fátima Abreu, no município de Joaquim Távora, norte do Paraná, foi pioneiro na organização da hora-atividade por área, pois procurou fazer a concentração de professores por área desde quando a categoria passou a contar com 20% da carga-horária para a hora-atividade.

Em 2011, me mudei de Curitiba para Joaquim Távora e, ao tomar posse, nessa instituição, como local de exercício do magistério, conheci essa iniciativa muito interessante. Fiquei maravilhada com os novos sentidos que a hora-atividade passava a representar para a minha identidade docente. Eu que, então, só conhecia a hora-

atividade como uma prática individual, passei a perceber importância de estar junto aos professores da área nesse espaço-tempo valioso, o qual, para mim, passou a figurar, também, como um espaço de aprendizagem por meio das práticas de colaboração, percepção que só ocorreu pela Secretaria de Estado da Educação a partir de 2013, com a institucionalização da hora-atividade concentrada por área.

Considerando a relevância da hora-atividade, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio desses documentos oficiais (PARANÁ, 2000, 2001, 2002, 2013, 2014), configurou a hora-atividade em duas dimensões: a) como trabalho individual, que se dá através da realização do planejamento das aulas e da elaboração e correção de avaliações de alunos; e b) como trabalho coletivo, por meio de leituras, estudos e discussões de temas relacionados ao processo pedagógico, imprescindíveis para a sua boa utilização. Por isso, considera primordial o tempo para a realização de atividades pedagógicas e necessárias à função docente e ao tempo para a formação continuada do professor. É importante, também, compreender que são práticas que podem ser realizadas, algumas, individualmente e, outras, coletivamente. A partir de 2013, ela também pôde ser cumprida, excepcionalmente, fora da escola, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação pública.

Podemos dizer que, de 2013 a 2015, os professores tiveram um período de grandes conquistas para a questão da hora-atividade no Estado do Paraná. Em 2013, além de iniciar o ano com direito a 25% de hora-atividade, em 9 de maio do corrente ano, o governador sancionou a Lei nº 155/2013, que aumentou a hora-atividade dos professores da rede estadual de educação para 30%, com implantação a partir de julho desse mesmo ano. A partir desse semestre, os professores das escolas públicas do Paraná passaram a contar com 6 horas-atividade das 20 horas-aula semanais, ou, 12, para o professor detentor de 40 horas-aula semanais. Mais que quantidade, a questão da qualidade, também, passou a ser objeto de reflexão. Agora, os professores poderiam fazer uso de não mais somente um dia/turno para realizar a hora-atividade, mas, sim, um dia/turno e mais uma hora-atividade para cada padrão de vinte horas/aulas semanais. Foi um momento de muita alegria dentro da escola pública paranaense, como bem lembro.

No próximo ano, com a aprovação do Projeto de Lei Complementar 10/2014, de 02/07/2014, os professores das escolas públicas do Paraná, depois de quase duas semanas de paralisação, passaram ter o referente a sete horas/aulas semanais em seus proventos (33%) como complementação das horas trabalhadas em sala de aula acima de 33%. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná define o que constitui como hora-atividade por meio do Anexo 24 (2014) e regulamenta um conjunto de possibilidades e, ao mesmo tempo, de impedimentos, determinando aquilo que se pode/deve ser feito e, por ausência, aquilo que não pode/deve ser feito, dando o tom do que consiste uma boa prática de hora-atividade.

Segundo esse importante documento norteador (PARANÁ, 2014) para a prática da hora-atividade na escola pública paranaense, trata-se de um espaço-tempo para planejamento, organização da aula, preenchimento do livro de chamada, atendimento aos pais, conselho de classe, discussões *online* na Escola Interativa, estudos pedagógicos e por área, formação profissional e troca de experiências.

Em 2015, os professores tomaram posse, no início do ano, de treze horas em sala de aula e sete para hora-atividade para os que possuem um padrão de 20 horas semanais, e de vinte e seis horas e quatorze, respectivamente, para os que possuem jornada semanal de 40 horas, representando 35% do total de sua carga-horária, cumprindo plenamente com o Artigo 2º, como prevê a Lei do Piso Salarial Profissional nº 11.738/2008. Respeitando na íntegra a Legislação, estava, finalmente, então, cumprida a Lei do Piso Salarial Profissional nº 11.738/2008, Art. 31, com relação a este trecho de sua redação: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Uma vitória para a educação paranaense e o encerramento de um ciclo de lutas da APP-Sindicato pela implantação da hora-atividade como parte das práticas pedagógicas dos professores de escolas públicas. Direito conquistado e usufruído, nos moldes da lei, até o final do ano de 2016.

O Anexo 24 (2014), o qual discorre sobre a prática da hora-atividade, foi aprimorado por meio da Instrução nº 08/2015. Nesse documento, as orientações sobre o fazer durante o espaço-tempo da hora-atividade vislumbram aos professores uma

participação engajada e desafiadora. Abaixo podemos visualizar um quadro comparativo com as atividades prescritas para a hora-atividade na escola:

**Quadro 2:** Comparação de documentos norteadores sobre as ações durante o espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas do Paraná.

<b>Anexo 24 (2014)</b>	<b>Instrução Nº 08/2015</b>
1. Planejamento em diferentes níveis; 2. Organização e acompanhamento da aula; 3. Preenchimento do livro de registro; 4. Atendimento a pais; 5. Encaminhamento do Conselho de Classe; 6. Discussões on-line na Escola Interativa; 7. Estudos por área do conhecimento; 8. Estudos pedagógicos; 9. Formação Profissional; 10. Troca de experiências	1. Participar dos cursos de Formação Continuada; 2. Planejar ações e intervenções com base no diagnóstico da realidade escolar, tendo como subsídios o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular/Plano de Curso, o Regimento Escolar e o Plano de Ação da Instituição de Ensino; 3. Participar de atividades de estudos e reuniões técnico-pedagógicas; 4. Participar de grupos disciplinares e interdisciplinares de professores, objetivando o planejamento e o desenvolvimento de ações necessárias, relativas ao Plano de Ação da instituição de ensino; 5. Planejar ações de intervenção didático-pedagógicas para os educandos que apresentam dificuldades no seu desempenho escolar; 6. Discutir e planejar encaminhamentos teórico-metodológicos no intuito de obter uma prática pedagógica interdisciplinar; 7. Implementar ações pedagógicas inerentes à hora-atividade definidas pelo coletivo escolar e também solicitadas pela equipe pedagógica, direção, Núcleo Regional de Educação e Secretaria Estadual de Educação; 8. Analisar e planejar ações de intervenção sobre os resultados avaliativos internos e externos dos educandos, com vistas ao planejamento das ações pedagógicas a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Org: A autora, 2020. Fonte: Anexo 24 (2014) e Instrução Nº 08/2015

Como podemos perceber no quadro comparativo norteador das ações durante a hora-atividade, de 2014 para 2015, a prática durante esse espaço-tempo ganhou um caráter coletivo que vai além de “estar juntos dentro de um espaço”, pois as atividades inerentes advêm de um viés que vislumbra o protagonismo do professor, posto que, muito mais do que realizar tarefas tais como planejar a aula, preencher o registro de classe e participar de estudos (ANEXO 24, 2014), na orientação do próximo ano (INSTRUÇÃO Nº 08/2015), o professor passa a ter um papel mais ativo dentro dos encaminhamentos pedagógico, por meio de possibilidades de ações intervencionistas e

que requerem práticas colaborativas entre os docentes, fomentando a interdisciplinaridade (INSTRUÇÃO Nº 08/2015).

Nesse sentido, acredito que esse segundo documento oficial da SEED-PR, que orienta o fazer pedagógico, se alinha às teorias que consideram as múltiplas vozes (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992), as quais “negociam sentidos diferentemente produzidos nas diversas historicidades das experiências dos participantes, sócio-historicamente localizadas em diferentes tempo-espacos” (MAGALHÃES, 2012, p.24), e são trazidas ao mundo presente das pessoas por meio de suas vivências anteriores carregadas de cultura e história. A historicidade está intimamente ligada à forma como os artefatos são contruídos e constituídos (NARDI, 1995 apud ORTENZI, 2007). Ao analisar esses dois documentos, é possível perceber que o segundo amplia as possibilidades de comportamento dos professores em hora-atividade, assim como também é um artefato de controle dotado de cultura e história, de suma importância para as transformações educacionais no ambiente de trabalho.

A partir de 2017, a hora-atividade na escola pública paranaense foi reduzida. Os professores passaram a ter o direito de, somente, 25% da carga horária (cinco horas semanais) para a realização desta tarefa, de acordo com a Resolução 113/2017. Foram muitos os esforços para a volta da porcentagem anterior, todavia, essa política continua estável, aquém da Lei maior, que é a do Piso Salarial Profissional nº 11.738/2008, a qual determina 33% da carga-horária do professor para a hora-atividade. Diante dessa situação, corroboro com as palavras de Scholochuski (2018). Para a pesquisadora:

A hora-atividade não é um benefício concedido pelo governo para os professores, e muito menos uma espécie de “descanso” remunerado semanal inserido na carga-horária docente, ao contrário, a hora-atividade é também trabalho docente e existe para que a população tenha acesso a um ensino de qualidade. (SCHOLOCHUSKI, 2018, p. 156).

Mesmo com uma quantidade menor, os professores, em unanimidade, concordam, conforme a pesquisa da autora, que a hora-atividade melhora “as condições de trabalho docente e a qualidade de ensino ofertada à população” (SCHOLOCHUSKI, 2018, p. 159). Dessa forma, a esperança e a luta continuam.

Essa política continuou em 2018, acrescida de outra baixa: os professores readaptados e os em licença remuneratória (afastados da escola aguardando para a assinatura do pedido de aposentadoria) tiveram que assumir suas aulas e, nesse mesmo dia, desistirem das mesmas para que essas aulas fossem destinadas aos professores contratados, com custo menor para o Estado. Com isso, muitos professores concursados lotados no estabelecimento tiveram que aceitar suas aulas, ou parte delas, em outras escolas, inviabilizando, assim, a concentração de professores no dia destinado para a disciplina/área na escola, em virtude de alguns estarem lecionando em várias escolas ou em deslocamento.

Os movimentos para gestão da qualidade dentro da escola investigada tiveram que ser interrompidos, em função, principalmente, de que os professores da área de linguagens já não podiam fazer uso do espaço-tempo da hora-atividade de forma coletiva e isso inviabilizou a continuidade da realização da presente pesquisa, pois, diante do exposto acima, não foi possível a reunião por área para a hora-atividade, voltando os professores participantes a contarem, somente, com os aspectos quantitativos de “cumprimento” do espaço-tempo da hora-atividade, de forma individual.

Hoje, a hora-atividade é uma prática sedimentada que figura como parte integrante e de essencial importância para a educação paranaense. A questão da qualidade vem sendo enfatizada, como mostra a Orientação 01/2019, bem como a concentração por área, cuja justificativa, na visão da mantenedora, é: a) propiciar um espaço para trocas produtivas entre os professores; b) facilitar a organização de eventos de formação continuada nos dias de concentração de cada área, interferindo menos na rotina da escola (PARANÁ, 2019, p. 1). Segundo os propósitos dessa orientação, a hora-atividade é “um momento essencial para o aprimoramento da prática pedagógica”, a qual orienta que esse espaço-tempo deve:

incentivar o fortalecimento dos membros da equipe gestora como atores essenciais para as ações pedagógicas; fomentar a hora-atividade para que seja um momento propício de apoio do pedagogo e de trocas entre professores; permitir o desenvolvimento de ações articuladas e focadas na aprendizagem do aluno (PARANÁ, 2019, p. 1).

Como vimos, as práticas colaborativas, conforme a orientação em vigor, vão além das trocas entre os professores da área: elas suscitam uma prática com vistas

a resultados no motivo do educador, que é o aluno, e vislumbram grande entrosamento entre professores e gestores da escola. Os professores e gestores do ambiente escolar, nessa perspectiva, se fortalecem dentro do sistema de ensino-aprendizagem, pois não são mero coadjuvantes, mas, sim, “atores essenciais para as ações pedagógicas” (PARANÁ, 2019, p. 1).

## 1.2 PESQUISAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE NA ESCOLA

Apresento, a seguir, a hora-atividade como tema de pesquisa nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) nas universidades brasileiras e, também, em outros suportes de disseminação do conhecimento. Primeiramente, trago informações do Estado do Paraná e, depois, de outras regiões.

### a) No contexto paranaense:

Já se vão quase vinte anos que a hora-atividade teve sua implantação gradativa na escola pública paranaense e o tema já faz parte do cotidiano das escolas como algo natural. Fazer uso desse espaço-tempo é uma rotina do ambiente educacional na prática dos professores. Muito além da “aula vaga” do ano 2000, hoje, a hora-atividade é tema de pesquisadores que buscam investigar seus limites e possibilidades, visando o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico do professor fora de sala de aula.

Fazer uso desse espaço-tempo é uma rotina do ambiente educacional na prática dos professores (OLIVEIRA, 2016), uma prática que é fruto de grande luta da comunidade educacional em prol da implantação da política pública da hora-atividade. O mapeamento das pesquisas sobre a hora-atividade nas escolas públicas do Paraná inclui aquelas produzidas no ambiente das universidades por meio de teses e dissertações e, também, aquelas realizadas na forma de outros gêneros textuais, tais como artigos científicos, materiais didáticos, anais de eventos e comunicações orais.

O tema foi para a universidade e se constitui terra fértil para a pesquisa. A pesquisa pioneira foi em 2008. Nela, a pesquisadora Rejane Aparecida Czekalski debruçou sobre a hora-atividade do Estado do Paraná e o resultado da investigação intitulou-se *“Apropriação da hora-atividade como espaço para a formação de professores*

*em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR*”. A pesquisa foi defendida em 2008 no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Nesse trabalho, a autora pesquisou a hora-atividade como espaço de formação continuada, em serviço, dos professores da Educação Básica. Para coleta de dados, a autora realizou entrevistas com professores e membros da equipe pedagógica de uma escola pública, a fim de verificar como a hora-atividade se materializa no contexto investigado e que avaliação os entrevistados fazem desse espaço-tempo. Czekalski concluiu que os professores participantes da pesquisa estabelecem relação entre a hora-atividade e a formação continuada, todavia, entendem como imprescindível a ampliação da hora-atividade para que se possa, nela, realizar toda a tarefa docente necessária à concretização de um trabalho pedagógico de melhor qualidade. É importante salientar que, durante a realização daquela pesquisa, os professores do Paraná tinham 20% da carga-horária destinada à hora-atividade.

No ano de 2011, Cristhyane Ramos Haddad defendeu sua dissertação no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná com o título: *“A hora-atividade: espaço de alienação ou humanização do trabalho pedagógico?”* O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar se a hora-atividade tem se efetivado como momento de leituras e estudos nas escolas. Para obter tais dados foram selecionadas dez escolas da rede estadual de ensino no município de Curitiba. O método de pesquisa escolhido para análise foi o Materialismo Histórico e o instrumento utilizado foi a entrevista estruturada com pedagogas das escolas selecionadas. Os dados evidenciaram que a hora-atividade tem sido utilizada como momento de formação dos professores, porém, os pedagogos raramente conseguem acompanhá-la. Desta forma, conclui-se que se torna necessária a ampliação da carga horária da hora-atividade, que o foco da gestão da escola esteja voltado para o acompanhamento do processo pedagógico pelos pedagogos e que as leituras e estudos possam subsidiar o professor nesse processo.

A pesquisa de Nádia Artigas teve como título *“A política da hora-atividade na rede estadual de educação do Estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto”* e foi defendida no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná em 2013. No trabalho investigativo, a autora buscou analisar a hora-atividade com o intuito de compreender os determinantes e as condições nas quais esse

espaço/tempo do professor e da escola vem sendo implementado no Estado do Paraná. Coletando dados por meio de análise de documentos e da legislação referente à hora-atividade, somados aos dados obtidos, entre informações coletadas junto às escolas públicas estaduais, a pesquisadora partiu do referencial teórico do ciclo de políticas e buscou analisar como ocorreu o processo de implantação da política para a hora-atividade no Estado do Paraná, no sentido de investigar e compreender como esta política foi e ainda está sendo conduzida pelo Estado, diante das suas relações com a sociedade. A autora, além de analisar aspectos conceituais, históricos, políticos e legais sobre a hora-atividade no Paraná, buscou fundamentar a elaboração de subsídios que contribuam para analisar a implantação da hora-atividade como espaço destinado ao trabalho pedagógico e formativo para além da sala de aula.

A investigação da pesquisadora Virgínia do Carmo Pabst Scholochuski, cujo nome é *“O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré”*, foi defendida no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, em 2018, e teve como objetivo analisar como o tempo do trabalho docente destinado à hora-atividade é utilizado pelos professores dentro das escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré. A abordagem metodológica escolhida foi a da pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semi-estruturadas (com professores e pedagogos), observação participante (do espaço-tempo da hora-atividade) e análise documental, duas Instituições escolares do Fundamental II do município de Almirante Tamandaré – PR. Segundo a pesquisadora, os dados evidenciaram péssimas condições físicas e estruturais das escolas para a realização da hora-atividade e que os professores dedicam a maior parte do seu trabalho nesse espaço-tempo para realizar atividades imediatistas, voltadas ao planejamento das aulas e às burocracias cristalizadas no seu cotidiano de trabalho e, que, dificilmente estudam na hora-atividade. O pedagogo, por sua vez, não consegue organizar momentos de estudos e reflexão durante o espaço-tempo da hora-atividade. Verificou-se, também, que o retrocesso do percentual da hora-atividade desmotivou os docentes e aumentou a quantidade de trabalho desse profissional, que para dar conta de tudo, muitas vezes, leva atividade para realizar em casa.

**Quadro 3:** Resumo das dissertações de mestrado sobre a hora-atividade do Estado do Paraná.

<b>Título</b>	<b>Autoras</b>	<b>Ano</b>	<b>Curso - Universidade</b>	<b>Palavras-chave</b>
Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – Pr.	CZEKALSKI	2008	Mestrado em Educação - UEL/PR	Políticas Educacionais. Educação Básica. Hora-atividade. Organização do Trabalho Pedagógico.
A Hora Atividade: Espaço de Alienação ou de Humanização do Trabalho Pedagógico?	HADDAD	2011	Mestrado em Educação - UTP/PR	Hora atividade. Formação continuada. Educação básica.
A política da hora-atividade na rede estadual de Educação do Estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto.	ARTIGAS	2013	Mestrado em Educação - UFPR	Professores -. Escolas públicas - Paraná. Educação - Políticas públicas.
O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré.	SCHOLOCHUSKI	2018	Mestrado em Educação - UTP/PR	Hora-atividade. Trabalho docente. Almirante Tamandaré. Escolas estaduais.

Org: A autora, 2020.

Além dos resultados dessas investigações sobre a hora-atividade, nos âmbitos de cursos de mestrado e doutorado, foram produzidos artigos científicos, materiais didáticos, comunicação oral, e o tema foi levado para discussão em eventos da área de educação em várias regiões.

O quadro abaixo mostra que as pesquisas sobre a hora-atividade das escolas paranaenses ainda são iniciais, o que nos leva a um nicho a ser ocupado pelos estudiosos que poderão trazer muitas contribuições para a prática da hora-atividade, a meu ver, de grande relevância para o ensino-aprendizagem e para os resultados da sala de aula.

As obras produzidas estão sistematizadas a seguir:

**Quadro 4:** Outras pesquisas produzidas sobre a hora-atividade na escola pública paranaense.

<b>Título</b>	<b>Autora(s)</b>	<b>Evento/periódico/tipo de produção</b>
---------------	------------------	------------------------------------------

A hora-atividade como processo de formação continuada.	Cristhyane Ramos HADDAD; Daniel Vieira da SILVA	Anais do <b>IX ANPED Sul</b> (artigo) - 2012
A hora-atividade e a organização do trabalho educativo didático	Nádia ARTIGAS	<b>SEED/PR</b> – PDE (material didático) – 2013
Tempo de pensar, de planejar, de agir: a hora-atividade [é?] pra valer?	Nádia ARTIGAS e Maria T. C. SOARES	Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – <b>SEED/PR</b> . (artigo) – 2013
Hora atividade interativa: a experiência de um debate Sobre educação ambiental na <i>web</i> com professores da Rede estadual de ensino do Estado do Paraná	Elisandra ANGREWSKI; Monica Bernardes de Castro SCHREIBER; Ionara MARCONDES; Marileusa Araújo SIQUEIRA	XI Congresso Nacional de Educação ( <b>EDUCERE</b> ) – PUC-PR – CURITIBA-PR – 2013
A hora-atividade concentrada de professores de línguas: um estudo crítico do discurso	Nilceia Bueno de OLIVEIRA	<b>I Fórum da Profissionalização docente</b> – UEL – Londrina – comunicação oral – 2014
Hora-atividade concentrada como espaço de formação continuada de professores de língua portuguesa	Marilaine Budzinski PINTO	Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – <b>SEED/PR</b> . (Produção didático-pedagógica) - 2014
(Re) significações da hora-atividade concentrada de professores de língua inglesa nas escolas públicas do Paraná	Nilceia Bueno de OLIVEIRA	<b>CIELLI</b> – UEM – Maringá - 2014
O trabalho do pedagogo e a hora-atividade: quais as possibilidades de construção de uma prática transformadora?	Carmen A. Munchen FROELICH	<b>SEED/PR – PDE</b> (material didático) – 2014
O discurso de professores em/sobre a hora-atividade de língua estrangeira: um estudo crítico	Nilceia Bueno de OLIVEIRA	III Congresso de Estudos da Linguagem- <b>CONELIN</b> – UENP – Cornélio Procópio – comunicação oral – 2015
Discursos, práticas discursivas e sociais na hora-atividade de uma escola pública: ação e (trans)formação de professores de línguas	Nilceia Bueno de OLIVEIRA	Edição Inaugural do Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica ( <b>ICCAL</b> ) – Brasília-DF - 2015
A hora-atividade de professores de línguas de uma escola pública e a possível	Nilceia Bueno de OLIVEIRA	Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas ( <b>CLAFPL</b> ) – Universidade Federal de

implantação de um laboratório de mudança		Goiás – Goiânia – comunicação oral – 2015
Práticas de Transformação Social de Professores de Línguas no Espaço-Tempo da Hora-Atividade: Um estudo Crítico	Nilceia Bueno de OLIVEIRA	<b>Educação Crítica de Profissionais da Linguagem para Além-mar:</b> Políticas Linguísticas, Identidades, Multiletramentos e Transculturalidade. (capítulo de livro) – 2016
A prática da hora-atividade: entre os limites e as possibilidades vislumbrados na experiência do Col. Profª Rosilda de Souza Oliveira – Piraquara/PR	Estela M. R. da Conceição GOMES; Leziany Silveira DANIEL	Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor <b>PDE – SEED/PR</b> . (artigo) – 2016
A hora-atividade concentrada de professores de línguas como espaço-tempo de agência	Nilceia Bueno de OLIVEIRA	Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas ( <b>SEPECH</b> ) – UEL – Londrina – comunicação oral – 2016
Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico	Virgínia do C. P. SCHOLOCHUSKI	Anais do <b>XIII EDUCERE</b> - Congresso Nacional de Educação. (artigo) - 2017
A hora-atividade das escolas estaduais do Paraná: possibilidades para a melhoria da prática pedagógica	Virgínia do C. P. SCHOLOCHUSKI	Anais do <b>VII Seminário Internacional de Educação de Pinhais</b> . (artigo) – 2017

Org: A autora, 2020.

Diante do diálogo das vozes de documentos oficiais, da academia e de meu testemunho sobre a hora-atividade na escola pública do Paraná, podemos perceber, nitidamente, a relevância do tema para o desenvolvimento da educação. No entanto, mais do que políticas públicas que assegurem as ações dentro do espaço escolar, é necessário criar condições dignas e favoráveis para que as mesmas, realmente, se efetivem na prática, e cumpram o seu papel social, que é colaborar para a melhoria do ensino-aprendizagem na escola paranaense.

Apresento, a seguir, as pesquisas sobre a hora-atividade no contexto brasileiro.

a) Amazonas:

Aline dos Santos Almeida defendeu sua dissertação em 2016 no Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora sob o título de *“A percepção dos professores do Ensino Fundamental da SEDUC/AM da cidade de Manaus sobre a Hora de Trabalho Pedagógico*

*na escola*”, cujo objetivo foi analisar as dificuldades percebidas pelos professores de 14 escolas do ensino fundamental na implementação da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) na escola. Os dados foram coletados por meio de análise documental, questionário e entrevista de professores e gestores da rede estadual de ensino de Manaus. As principais dificuldades percebidas foram a perda da HTP pelos professores que faltam e a fragmentação de sua organização na escola, fatores que não permitem um melhor desenvolvimento do planejamento e formação no coletivo de professores, dados que apontam para a necessidade de políticas que levem a melhoria de condições de trabalho docente.

b) São Paulo:

O levantamento das pesquisas sobre a hora-atividade no Estado de São Paulo revela que é nesse Estado que se concentra o maior número de estudos. A primeira, data de 2006, de autoria de Noeli Aparecida Rodrigues de Oliveira, sob o título “*A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*”, dissertação defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, curso de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Nessa investigação, a pesquisadora tem como foco o trabalho do coordenador pedagógico como mediador do processo de formação contínua no contexto da HTPC. Ela buscou utilizar o espaço de HTPC como *lócus* de formação em serviço, de modo a promover a construção de novas significações e de novas práticas para os professores. Os dados foram coletados em uma escola pública da periferia de São Paulo e analisados à luz do conteúdo temático emergente no contexto investigado, turnos e tipos de perguntas. A autora concluiu que a reorganização do contexto da HTPC tornou possível a ressignificação dos sentidos dos professores sobre o uso do espaço da HTPC.

No próximo ano, Paula Raquel Gonçalves de Souza defendeu sua dissertação, também sobre o tema no curso de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, intitulada “*HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?*”. A pesquisadora investigou como ocorre a HTPC em uma escola na região metropolitana de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada com a professora coordenadora e questionários para os professores. A investigação revelou a presença do caráter positivo da formação de

professores durante esse espaço-tempo, todavia, salienta que, para haver essa formação e para que isso ocorra de forma qualitativa, faz-se necessário o exercício da responsabilidade de formação entre escola, secretaria estadual de educação e universidade.

Já em 2008, soma-se a essa pesquisa o estudo de Cíntia Cristina Teixeira Mendes, sob o título *“HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?”*, dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da UNESP – Presidente Prudente. O trabalho teve como objetivo analisar e compreender as representações sociais construídas pelos professores do Ensino Fundamental (Ciclo I) da Rede Municipal de Presidente Prudente-SP sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Foram utilizados questionários, entrevistas semi-estruturadas para coleta de dados dos professores e grupo de discussão para os orientadores pedagógicos. Os resultados consideram que os participantes da pesquisa representam a HTPC como Hora de Tempo perdido, ou seja, que esse importante espaço-tempo não tem atingido seus objetivos, tendo em vista a sua forma de organização, em função da forma de gestão, da condução do Orientador Pedagógico e da participação do professor, as quais não têm contribuído para que mudanças significativas ocorram na prática de ensino/aprendizagem dos alunos.

No ano seguinte, em 2009, as investigações sobre a hora-atividade receberam a contribuição da pesquisa de Lucy Conceição Simões, oriunda do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, intitulada *“Formação de Professores Alfabetizadores em contexto de HTPC”*. O estudo objetivou investigar quais são os temas abordados pelos professores alfabetizadores, em discursos sobre suas práticas, e analisar como a pesquisadora-formadora contribui para o desenvolvimento desses professores, além do seu próprio, em uma escola pública da cidade de São Paulo. Foram analisados os conteúdos temáticos e a qualidade das interações de seis encontros de HTPC. Os dados mostram que a pesquisadora parece ter iniciado as bases para a reflexão crítica, como formadora, com fortes indícios de que ela vem transformando suas ações, à medida que as analisa e as confronta com as teorias que sustentam a linguagem da reflexão crítica.

A dissertação de Lúcia Elene Doriguelo tem como título *“Sentidos da indisciplina em reuniões de HTPC com professores do ensino médio”* e foi defendida em 2011 no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. O trabalho discute os sentidos atribuídos pelos professores do ensino médio à indisciplina escolar no contexto de formação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em uma escola da rede estadual paulista da região de Piracicaba. Os dados foram coletados por meio de discussões audiografadas durante os HTPCs, com foco na indisciplina. As reflexões foram estimuladas por meio de filmes sobre o tema. A coleta de dados permitiu que o grupo de professores explicitasse e ressignificasse os sentidos atribuídos à indisciplina, bem como à escola e à profissão docente. A autora apontou que a formação continuada, no contexto da HTPC, favorece o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, de modo a contribuir com a construção de uma escola responsável pela humanização, socialização e ampliação da cultura dos estudantes.

A pesquisa de Gabriela Reginato de Souza teve com título *“Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo” (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?”* e foi defendida em 2013 no Curso de Mestrado em Educação da UNESP de Presidente Prudente, SP. O objetivo da investigação foi analisar se as HTPCs têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender os desafios da escola pública brasileira. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Os dados foram coletados por meio de questionário e observação das HTPCs. Verificou-se que as HTPCs são, sim, espaços de formação contínua de professores em serviço e de reflexão sobre os saberes docentes, todavia, a pesquisadora verificou que cada escola segue uma perspectiva diferente de formação: uma tecnicista e outra crítico-reflexiva.

A dissertação de Maria Luiza Vechetin Begnami foi defendida em 2013, sob o título *“Formação Continuada: o HTPC como espaço para a autonomia formativa”*, no Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano, da cidade de Americana. A autora objetivou identificar a possibilidade de desenvolvimento da autonomia formativa docente nos encontros do HTPC em uma escola da rede municipal de Araras, SP. Os dados foram coletados por meio da observação participante, da análise

do PPP da unidade escolar, de notas de campo e de questionário respondido por professores e equipe pedagógica. As informações revelaram que o HTPC não se constitui como atividade de formação, pois o cumprimento do horário se dá por força legal, e não para atender uma necessidade formativa.

Valéria Nunes Friedmann Szewczuk defendeu sua dissertação em 2013 no curso de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo sob o título *“Formação de Professores em ATPC: uma leitura a partir dos dados do SARESP”*. O objetivo foi efetuar uma leitura dos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), tomando por problemática a análise oficial para os resultados apresentados em 2011 pelos alunos do 3º ano do ensino fundamental na prova de Língua Portuguesa. A pesquisa centrou-se nas perguntas, respostas e análises do SARESP sobre a ATPC. Os dados foram coletados por meio da análise documental e de conteúdos. A investigação mostrou que a formação do professor em ATPC, pautada nas orientações da SEE-SP, não foi uma opção de resposta oferecida ao professor e, portanto, abre caminho para que os documentos oficiais do SARESP sejam repensados com relação à ATPC.

*“A Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo a partir da implementação da Lei Complementar Nº 613/2011: um estudo de caso em uma escola municipal de Limeira”* foi o título da dissertação de Rosimar José de Aragão Borduchi no Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Feral de Juiz de Fora, em 2013. O objetivo da autora foi propor um programa de melhoria na gestão da utilização do tempo da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). O estudo foi desenvolvido por meio da análise documental e de entrevistas e questionários respondidos por professores e gestores da escola investigada. A pesquisa mostrou que a implementação da HTPC, por meio da Lei, não se efetivou na prática, pois não foi acompanhada de ações que subsidiassem o trabalho desenvolvido pela equipe gestora da escola. O uso do espaço-tempo da HTPC, na escola investigada, mostrou-se tomado por questões administrativas e burocráticas, assim como, os horários nos quais os encontros acontecem são inadequados ao trabalho coletivo. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um plano de ação educacional com indicações que podem contribuir para o desenvolvimento de uma formação do professor centrada na escola.

A única tese produzida sobre o tema deste estudo foi a de João Batista dos Santos Júnior, a qual foi defendida em 2014 na Universidade de São Paulo, no Curso de Doutorado em Ensino de Ciências. Sua pesquisa teve como título *“Grupos Colaborativos de Professores de Química: possibilidades de articular a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com o desenvolvimento profissional”*. Nela o autor buscou investigar como um grupo colaborativo pode contribuir para o processo de desenvolvimento profissional de um grupo de cinco professores de Química de escolas públicas da cidade de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de inventários, de entrevistas e de estágios do processo colaborativo. Os achados indicam que o grupo colaborativo favoreceu a reestruturação do pensamento docente e a problematização das práticas dos professores. A pesquisa inferiu que o processo colaborativo foi mais efetivo para aqueles professores que explicitavam as suas dificuldades e solicitavam apoio para o grupo em suas demandas.

A dissertação de Rosilaine Cristina da Silva foi defendida em 2016 no Curso de Mestrado em Educação da UNESP de Marília, SP, e teve como título *“O silenciamento sobre o trabalho com alunos precoces com comportamento de superdotação em momento de HEC e ATPC”*. A autora teve como objetivo analisar se os espaços/tempo de HEC (Hora de Estudo em Conjunto) e ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico em Conjunto) se caracterizam como espaços de formação continuada de professores. Os participantes da pesquisa foram professores e coordenadores de escolas do ensino fundamental que tinham alunos precoces com comportamento de superdotação. Os dados foram coletados por meio de questionário, da análise documental e da Escala Likert de Atividades Sociais em relação à inclusão do aluno superdotado de Mushoriwa. Os resultados indicam que há formação continuada nos momentos de HEC e ATPC, mas não há estudos na área de Altas Habilidades ou Superdotação, nesses momentos.

Em 2016, Valter Pedro Batista defendeu, na Universidade Federal de São Paulo, Curso de Mestrado em Educação, sua dissertação, intitulada: *“Cibercultura e Educação Escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)”*. O pesquisador teve como objetivo apontar em que medida o curso “Cibercultura e Prática Docente”, realizado pelos

professores de uma escola pública do Estado de São Paulo, durante as ATPCs, contribuiu para o empoderamento dos professores do contexto investigado. Os dados foram coletados por meio da análise documental do curso, questionário e depoimento de professores em entrevistas. O estudo confirmou que o curso contribuiu para o empoderamento de professores participantes da pesquisa, todavia, aponta para a necessidade de as políticas públicas de formação continuada da educação básica estabelecerem uma relação mais dialógica com esses profissionais da educação.

A investigação de Eliana Maciel Caceró foi defendida em 2016 no Curso de Mestrado Profissional em Educação da PUC-SP. Sua dissertação teve como título *“Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: atividade crítica de colaboração?”*, cujo objetivo foi compreender o contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e desenvolver uma proposta para esse momento como espaço crítico de colaboração. Os dados foram coletados por meio de áudios das ATPCs e questionário respondido pelos professores coordenadores. As análises realizadas permitiram visualizar a ATPC como uma atividade e identificar como a colaboração crítica acontece nelas. A compreensão dos resultados levou a investigadora a desenvolver uma proposta de ATPC como espaço mais crítico de colaboração.

A dissertação de Thamirys Desirée Inocenti, intitulada *“Possibilidades formativas das HTPCs: um olhar a partir dos professores polivalentes”*, foi defendida no ano de 2016, no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos. O objetivo da pesquisadora foi compreender as possibilidades formativas, sociais e legais associadas à temática. Os dados foram coletados por meio da observação, os quais evidenciaram limites e possibilidades formativas presentes no espaço/tempo das ATPCs. Os limites foram o tempo cronológico destinado à sua realização, a ausência da equipe técnico-pedagógica e a interação dos professores polivalentes nas HTPCs. Já as possibilidades formativas foram as HTPCs se apresentarem como espaço de escuta, de formação e de troca de experiências/conhecimentos.

A investigação de Alcione Zaniboni Corral intitulou-se *“Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na rede estadual paulista: a voz do professor da Diretoria de Ensino da região de Jacareí”* e foi defendida em 2016, no Curso de Mestrado em Educação da PUC-SP. O objetivo da pesquisadora foi investigar as percepções dos professores da

rede estadual paulista sobre a Aula de Trabalho Pedagógico (ATPC) enquanto espaço de formação docente, a fim de contribuir para a qualificação da prática da docência. A pesquisa utilizou a técnica da análise documental aplicada aos Planos Gestores e Projetos Políticos Pedagógicos, e um questionário *online* com professores da rede para coleta de dados. Os resultados apontaram a ideologia subjacente ao currículo e as percepções dos professores a respeito da ATPC, a qual contribui para a qualificação da prática da docência, com participação mais efetiva concentrada nas categorias que apresentam estabilidade no regime de contratação.

A pesquisa de Adriano Borba Correia recebeu o título de *“Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa”* e foi defendida no Mestrado Profissional em Educação da PUC, SP, no ano de 2016, cujo objetivo foi compreender a configuração do processo de formação em uma escola por intermédio das interações do processo formativo denominado Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Os dados foram coletados por meio de documentos oficiais sobre ATPC e de reuniões gravadas durante o espaço-tempo investigado. Os resultados apontam que os documentos oficiais oferecem uma proposta de formação que se aproxima de uma perspectiva crítica, no entanto, a prática vivida nas escolas assume uma postura mais prescritiva e técnica em respostas às demandas por resultados de aprendizagem advindos das exigências impostas às escolas pelos mesmos que sugerem uma formação crítica.

c) Mato Grosso:

A dissertação de Bruna Ferreira Figueiredo, defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora, do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica, ano de 2013, teve como título *“Um estudo sobre a Gestão da Hora-Atividade do Professor nas escolas técnicas estaduais do Mato Grosso – SECITEC”*. O objetivo da investigadora foi propor diretrizes para a gestão da hora-atividade do docente nas escolas investigadas, que corresponda às necessidades das mesmas e, principalmente, direcione a efetividade do aprendizado do aluno. Os dados foram coletados por meio de análise documental, questionários e entrevistas com professores e gestores. A autora buscou, com esta pesquisa, revelar as experiências de gestão trazidas pelas escolas investigadas para, então, apontar limitações e oportunidades

capazes de delinear soluções imprescindíveis para o bom desempenho da hora-atividade no espaço escolar.

Aparecido Derney defendeu sua dissertação em 2014, no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, cujo título foi *“Leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de Língua Portuguesa durante a Hora-atividade”*. O pesquisador investigou se a hora-atividade do professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Sinop – MT constituía um espaço de aperfeiçoamento profissional tendo a leitura como meio de formação e aprimoramento do trabalho pedagógico. Os dados foram coletados por meio de questionário, da análise de documentos e relatórios com registro dos materiais lidos por esses professores durante a hora-atividade, de observação do espaço físico da hora-atividade e entrevista com os professores participantes. A pesquisa apontou que, com as restrições no ambiente escolar, os professores priorizaram, durante a hora-atividade, o planejamento pedagógico e leram, basicamente, para atender as necessidades escolares, adotando o livro didático como principal suporte de leitura. O autor sugere que a hora-atividade seja delimitada e ofereça tempo para que a mesma se efetive como espaço de leitura.

A seguir, sumário a distribuição das pesquisas por Estados, para melhor visualização.

**Quadro 5:** Distribuição das 23 teses e dissertações sobre a hora-atividade no Brasil

<b>Estado</b>	<b>Ano – quantidade de pesquisas produzidas</b>
Paraná	2008 (1), 2011 (1), 2013 (1) 2018 (1)
São Paulo	2006 (1), 2007(1), 2008 (1), 2009 (1), 2011 (1), 2013 (4), 2014 (1) <sup>3</sup> , 2016 (6)
Mato Grosso	2013 (1), 2014 (1)
Amazonas	2016 (1)

Org. A autora, 2020.

É importante destacar a pesquisa pioneira no Brasil sobre a hora-atividade, produzida em 2006 pela pesquisadora Noeli Aparecida R. de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP e orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Camargo Magalhães, um dos maiores nomes da pesquisa na área da Teoria da Atividade no país. Dentro desse universo de pesquisa, três delas têm como referencial teórico a Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural, todas advindas da

<sup>3</sup> Única tese produzida sobre a hora-atividade no contexto de universidades brasileiras.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com contribuições que dialogam ainda mais com a minha investigação.

O Estado de São Paulo se constitui terreno fértil para as pesquisas sobre o tema. Das vinte e três pesquisas levantadas, dezesseis são oriundas desse Estado, o que me leva a inferir que essa prática tem provocado reflexões nos centros de estudos. Por outro lado, trata-se de um número pequeno de trabalhos, se considerarmos o número de pesquisas produzidas no Brasil, por isso, preencher esse cunho se faz tão necessário e nos faz perceber a grande importância de contribuirmos com mais essa pesquisa.

As formas de coleta de dados utilizada nas pesquisas são diversificadas. Os predomínios de escolha dos instrumentos de coleta de dados foram a análise documental (12 pesquisas), o questionário (11) e a entrevista (10), com um número moderado para observação (5) e gravação em áudio (4), e, por fim, discussão em grupo (2), inventário/relatório (2), sessão reflexiva (1), diário (1), nota de campo (1) e estágio em processo (1).

Das vinte e três pesquisas, nove apontaram questões negativas na prática da hora-atividade. Entendo que tal resultado eleva a nossa responsabilidade enquanto pesquisadores em procurar caminhos para o aprimoramento da hora-atividade, seja por meio de políticas públicas, seja por meio de intervenções nas escolas para melhoria desse espaço-tempo.

Os resultados sobre as considerações a que chegaram os pesquisadores sobre a hora-atividade estão no quadro a seguir:

**Quadro 6:** Resultado das pesquisas sobre a hora-atividade no Brasil

Resultados que estão no campo positivo	Resultados que estão no campo negativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor que falta na HPT tem seu trabalho pedagógico fragmentado.</li> <li>• A reorganização do formato da HTPC possibilitou a resignificação sobre os sentidos de uso da mesma pelos professores.</li> <li>• Valorização do caráter positivo da formação de professores durante a HTPC.</li> <li>• Propiciou à formadora as bases para sua formação crítica.</li> <li>• A formação continuada na HTPC contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores a consideram um tempo perdido, que não atinge seus objetivos, em função de sua forma de organização.</li> <li>• A HTPC não constitui atividade de formação, em função de que seu cumprimento se dá por força legal.</li> <li>• A HTPC não está contemplada no SARESP.</li> <li>• O uso da HTPC não favorece o trabalho coletivo. Foi elaborado um plano de ação com indicações que favorecem a formação do professor centrada na escola.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• As HTPCs são, sim, espaços de formação continuada e de reflexão sobre os saberes docentes.</li> <li>• O grupo colaborativo favorece a reestruturação do pensamento docente e a problematização das práticas dos professores.</li> <li>• O curso realizado durante o espaço tempo da ATPC contribui para o empoderamento dos professores.</li> <li>• Identificar como a colaboração crítica ocorre nas ATPCs. Foi desenvolvido um proposta para tornar a ATPC um espaço mais crítico de colaboração.</li> <li>• Identificação dos limites e possibilidades formativas presentes no espaço-tempo da ATPC.</li> <li>• A ideologia do currículo e as percepções dos professores sobre a ATPC contribui para a qualificação para a prática da docência.</li> <li>• Apontamento dos limites e possibilidades para o bem desempenho da hora-atividade no espaço escolar.</li> <li>• Os professores estabelecem relação com a hora-atividade e a formação continuada.</li> <li>• Elabora subsídios que contribuem para que a hora-atividade seja um espaço destinado ao trabalho pedagógico e formativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há formação na HEC e na ATPC, mas há ausência de estudo sobre a área de Altas Habilidades ou Superdotação.</li> <li>• Os documentos oficiais sugerem uma proposta de formação crítica nas ATPCs, mas a prática nas escolas ocorre de forma prescritiva e técnica, em função das exigências impostas nas mesmas.</li> <li>• Os professores priorizam o planejamento pedagógico na hora-atividade, tendo como fonte de leitura, basicamente, o livro didático, a fim de atender as necessidades escolares.</li> <li>• A hora-atividade não tem sido utilizada como momento de formação.</li> <li>• Os professores utilizam a hora-atividade para atividades imediatistas e burocráticas e se encontram desmotivados com função da grande quantidade de trabalho profissional. Há ausência de estudos e de acompanhamento de pedagogos.</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Org: A autora, 2020.

Concluo o contexto de pesquisa argumentando a favor da realização de mais pesquisas sobre a hora-atividade, por acreditar na mudança e no potencial dessa prática para a contribuição da transformação da educação brasileira. Advogo, também, pela realização de pesquisas que vão além do “o que é”, conforme pontua Holzman (2009), como algo sem perspectivas de transformações. Penso que precisamos de pesquisas que “quebrem” verdades sedimentadas em retóricas negativas, e, também, que tenham como foco o “tornar-se”, o “é possível, sim, agir e caminhar”, pois me parece que há, ainda, muito a fazer em prol da hora-atividade e suas relações com outros contextos, a partir de uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresento, a seguir, a fundamentação Teórica em que me apoio para realizar a investigação.

Na fase inicial da pesquisa, me servi do referencial teórico da Análise Crítica do Discurso, não somente por me alinhar a essa vertente teórica em minha trajetória de estudos da linguagem, mas também porque se dedica “à análise de textos, eventos discursivos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, principalmente no contexto das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso” (MAGALHÃES, 2004, p. 120).

Em virtude da necessidade de uma intervenção formativa na pesquisa, a análise seguiu outros rumos e passou a acompanhar os pressupostos teóricos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, com especial ênfase para o Laboratório de Mudança. Trago para o referencial teórico os conceitos balizadores do estudo, que são para a intervenção formativa, o ciclo de ações do Laboratório de Mudança e a agência transformadora.

### 2.1 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

O modelo de análise do discurso que orienta esta pesquisa é o proposto por Fairclough (2001), o qual fundamenta-se em princípios oriundos de estudos sociológicos e linguísticos. Segundo este autor, deve-se analisar um evento discursivo em três níveis interdependentes: o do texto, o da prática discursiva e o da prática social, denotando, assim, uma preocupação da teoria com a prática e com o estabelecimento de uma metodologia descritiva/interpretativa. Isso se justifica porque cada evento discursivo tem três dimensões ou facetas: é um texto falado ou escrito, é uma instância de prática discursiva envolvendo a produção e a interpretação do texto, e é uma amostra da prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Esta visão tridimensional do texto é, de acordo com o autor, uma tentativa de reunir três tradições analíticas indispensáveis na Análise do Discurso:

a tradição de análise textual e lingüística detalhada na Lingüística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais, e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100).

O discurso “é entendido como palco de lutas pelo poder, pois no momento discursivo das práticas os embates sociais se materializam” (ACOSTA; RESENDE, 2014, p. 148). Ele representa, conforme as autoras, um ato da linguagem, uma forma particular de representação da sociedade, portanto, está localizado “no espaço das oposições, seguindo uma cadeia dialógica, que põe em jogo atitudes responsivas entre atores sociais” (ACOSTA; RESENDE, 2014, p. 149).

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma orientação teórica e analítica que relaciona a investigação lingüística de texto com uma teoria social de funcionamento da linguagem (FAIRCLOUGH, 2001). Constitui uma área da análise discursiva preocupada, principalmente, com fenômenos lingüísticos ligados a problemas de injustiça e opressão, à desigualdades étnicas, socioeconômicas, políticas e/ou culturais. Os/as analistas críticos do discurso buscam “evidências de como estruturas e práticas sociais determinam a escolha dos elementos lingüísticos encontrados num texto e que efeitos estas escolhas exercem sobre estruturas e práticas sociais” (HEBERLE, 2000, p. 267). É uma teoria com alto senso de justiça social, uma lingüística com uma consciência e uma causa, baseada no pressuposto que a linguagem media e constrói exercícios de poder e de repressão dos direitos humanos (VAN DIJK, 1993).

Segundo Fairclough (1995), o termo ‘crítica’, em ACD, é usado para indicar que esta abordagem tem como objetivo não só apontar os laços ocultos entre linguagem, poder e ideologia, como também fazer uma intervenção para que ocorram mudanças discursivas, oferecendo recursos teóricos e analíticos que permitam a resistência à dominação e à opressão em suas formas lingüísticas. Uma das formas de resistência é o desenvolvimento de uma visão crítica do discurso que estimule a conscientização, a emancipação e o empoderamento.

Essa relação bidirecional entre sociedade e discurso parte, por um lado, do fato de que a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas, também, de ação sobre o mundo e sobre o outro; por outro lado, supera a caracterização

do uso da linguagem como atividade puramente individual ou como reflexo de variáveis sociais, apontando para a relação dialética que existe entre a prática discursiva e a estrutura social: a estrutura social é, ao mesmo tempo, condição e efeito da prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2001).

O discurso constitui o mundo como também é constituído por ele, ou seja, o discurso é, ao mesmo tempo, ferramenta de dominação e de mudança. Ele é o instrumento de poder, de controle, de construção da realidade social e de mudança. Essa mudança só será possível a partir do momento em que se instaura uma conscientização para a transformação social.

Discurso é uma maneira de agir socialmente. A ação e interação se dão através das palavras faladas ou escritas, assim como as escolhas não-verbais (forma semiotizada) e o discurso figura como uma forma de ação, um modo de representação do mundo. Ele pode vir a ser inculcado como um novo jeito de ser, uma nova identidade. Inculcar um modo de ser em alguém significa levá-lo a se apropriar de um discurso como se fosse seu, é posicioná-lo dentro dele; é levá-lo a agir, pensar, falar e ver a si próprio em termos de discurso novo. Muitas vezes, o discurso é imaginário: é a representação de como as coisas poderiam ou deveriam ser (FAIRCLOUGH & CHIAPELLO, 2002), argumentam os autores.

As representações ideológicas identificadas são entendidas pela ACD como elementos da significação a serviço do poder que contribuem para a legitimação das relações de dominação. As crenças são manifestadas no discurso das pessoas para construir significados, para representar o mundo de forma socialmente determinada, ideologicamente formada (FAIRCLOUGH, 1989), e são baseadas no senso comum: a naturalização, no discurso, através dos quais os fatos, sob o exercício do poder, são concebidos como naturais, universais, dados como verdades. O senso comum, desta forma, é a ideologia naturalizada manifestada no discurso.

A ACD entende que os indivíduos não são livres; eles são socialmente constrangidos, sim, mas suas ações não são totalmente determinadas socialmente. Os indivíduos têm seus próprios poderes estabelecidos nas relações entre os elementos do texto, cujo processo de escolhas linguísticas, de combinações gramaticais em detrimento de outras, também causa constrangimento.

Fairclough (1999) propõe que se examine o discurso como reflexo, reprodução e perpetuação de relações sociais existentes, além da mudança social contemporânea. Desse modo, explica Kress (1990, apud MELO, 2012, p. 78):

ao desnaturalizar as práticas discursivas e os textos de uma sociedade, considerando tratar-se de um conjunto de comunidades ligadas discursivamente, e ao tornar visível o que antes pode ter sido invisível e aparentemente natural, os analistas críticos do discurso pretendem mostrar como as práticas linguístico-discursivas imbricam nas estruturas, alargadas, sociopolíticas, do poder e da dominação.

Desta forma, o estudo do discurso, no contexto específico dos propósitos deste artigo, insere-se na tradição da ciência social crítica. O discurso, visto como um momento de toda a prática social, “se mostra como um recurso capaz tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 13)

Fairclough (2001), fundamenta suas pesquisas em princípios oriundos de estudos sociológicos e linguísticos. Segundo esse teórico, deve-se analisar um evento discursivo em três níveis interdependentes: o do texto, o da prática discursiva e o da prática social, denotando, assim, uma preocupação da teoria com a prática, e com o estabelecimento de uma metodologia descritivo-interpretativa. Isso se justifica porque cada evento discursivo tem três dimensões ou facetas: é um texto falado ou escrito, é uma instância de prática discursiva envolvendo a produção e a interpretação do texto, e é uma amostra da prática social (FAIRCLOUGH, 2001).

A ACD objetiva analisar, de forma sistemática, as pressuposições ideológicas naturalizadas que permeiam os processos discursivos. Para tanto, o autor propõe um quadro tridimensional de análise para explicitar a relação de opacidade entre discurso, ideologia e relações de poder que costumam caracterizar muitos dos textos dos quais somos produtores ou consumidores.

A prática discursiva refere-se à análise dos processos sociais de produção e **interpretação** dos textos; é o exame do evento discursivo em termos do que está acontecendo em um momento específico e num contexto sociocultural, também, específico. Nas palavras do teórico: “a prática discursiva envolve processos de produção,

distribuição e consumo textual e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discursos de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106-7).

Esta parte da análise tem a ver com os aspectos sócio-cognitivos da produção e interpretação de textos, sendo o elo entre as dimensões texto e prática sócio-cultural. Caldas-Coulthard (1997) argumenta que este é o nível da interpretação, da interação. A interpretação é um processo complexo, com vários e diferentes aspectos. É um modo de entendimento do significado do discurso, principalmente com relação às intenções: uma maneira de julgamento e avaliação. Os processos de produção e recepção textuais funcionam, muitas vezes, de forma inconsciente e automática. Devido às lutas e práticas sociais passadas, muitas normas e convenções que regem os processos de produção e interpretação tornam-se interiorizadas e naturalizadas.

Vale lembrar que as práticas discursivas servem tanto para reproduzir a sociedade em mudanças (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crenças), quanto para transformá-la. Há uma relação extremamente dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo que de um lado está a determinação social do discurso e, de outro, a construção social através do discurso.

Já a prática social refere-se à investigação do evento discursivo em relação ao que acontece num determinado contexto sócio-cultural. Caldas-Coulthard (1993, 1997) aponta que é neste momento que ocorre a **explanação** de como as duas primeiras dimensões (descrição e interpretação) estão inseridas na ação social.

Nesta dimensão que o analista vê o discurso em termos de ideologia e poder. O pesquisador investiga o “evento discursivo em relação ao que está acontecendo num determinado momento num dado contexto sócio-cultural, seja este contexto localizado, institucional ou mais amplo” (HEBERLE, 2000, p. 296). Procura-se, nesta parte, “especificar a natureza da prática social em relação à prática discursiva e também os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2001).

A análise da prática social inclui a consideração do sistema político e econômico no qual um dado discurso é produzido, mantido ou transformado, e a relação entre a comunidade discursiva que partilha ou que se opõe ao mesmo discurso. Para esse nível de análise, recorre-se aos conceitos de hegemonia, ideologia e poder: “o

discurso é visto numa perspectiva de poder como hegemonia e de evolução das relações de poder como luta hegemônica”, corrobora Magalhães (2001, p. 17).

A noção de ideologia utilizada por Fairclough toma por base o conceito de Althusser, sendo definida como “significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e contribuindo para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p.17). No entendimento do teórico, as ideologias diversas estão implícitas nas práticas dos agentes, estruturando-as, de modo a dar-lhes um caráter estranhamente multifacetado e uma visão naturalizada, de senso comum, depositária de diversos efeitos das ideologias passadas, mas capaz de estabelecer objetivos para as lutas da vida presente. Esta visão de senso comum, que é desta forma que é o certo, automatiza as ideologias.

Um aspecto semiótico de um campo social é uma ordem do discurso, que é uma ordenação social particular das relações entre os diferentes modos de construção de significado. Tal ordenação do discurso pode ser de dominação, de marginalização, de oposição ou alternativa.

O conceito de hegemonia também é de grande utilidade para análise das ordens do discurso. De acordo com Fairclough (2001), a hegemonia é uma forma de dominação cultural/ideológica através da qual um grupo dominante, entendido como grupo hegemônico, obtém o consentimento de outros grupos sociais quanto às suas práticas ideológicas. Nas palavras do autor: “hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter e romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122). Desta forma, a hegemonia é vista “em termos da permanência relativa de articulações entre os elementos sociais” (RAMALHO & RESENDE, 2006, p. 44), pois “existe uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação” (RAMALHO & RESENDE, 2006, p. 44) entre os elementos.

Para finalizar meus comentários sobre o modelo analítico proposto por Fairclough (2001; Fairclough & Chiapello, 2002), faço minhas as palavras de Heberle (2000):

A teoria social do discurso é complexa, pois examina não só o texto como também as esferas sociais mais amplas, pois é constituída de teorias e abordagens sobre a linguagem e sociedade. A análise dessas três dimensões: (descrição, interpretação e explanação) forma um construto teórico bastante adequado para o estudo do discurso na modernidade tardia, visto que é capaz de atender às variáveis: texto, prática discursiva e prática social, em nossa percepção multifacetada da realidade (p. 296).

## 2.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE

O método do Laboratório de Mudança se baseia em uma visão dialética a respeito do conhecimento, cujas raízes estão na filosofia clássica dos alemães Immanuel Kant (1724-1804) e George W. Friedrich Hegel (1779-1831), de acordo com colocação de Pereira-Quero, Cassandre e Bulgacov (2014). Foi Hegel quem introduziu conceito de atividade e vislumbrou o valor da atividade produtiva e dos instrumentos do trabalho na construção do conhecimento. O pensador entendia atividade como uma relação entre as esferas subjetivas e objetivas. A consciência humana, para Hegel, tem suas raízes sob influência do conhecimento historicamente acumulado, o qual é objetivado por meio da criação de artefatos pela humanidade (SANNINO, 2011; ENGSTRÖM, 1987).

As ideias do filósofo inspiraram Karl Marx (1818-1883), o qual postula que o homem não é, somente, como um produto do conhecimento acumulado historicamente, mas, sim, um ser dotado de consciência humana, um criador, um transformador. Desta forma, “a consciência, desde seu início, é um produto social” (MARX E ENGEL, apud LEONTIEV, 1978, p. 17). O autor destaca o aspecto protagonista dos seres humanos, dotados de grande capacidade de criação, de mudar o mundo por meio das ideias que vão muito além de sua capacidade real, ou seja, a categoria da atividade elaborada como unidade molar da vida humana. É por meio da práxis – produção material e intelectual – que os homens podem fazer a diferença e transformar, propositadamente, a realidade em que vive (social e material) e, portanto, só podem ser compreendidas a partir do contexto das relações sociais em que cada ser faz parte.

Fundamentado nas ideias de Vygotsky (1978) e Leontiev (1981), Engeström (1987) amplia a teoria desenvolvida pelos precursores, centrando, ainda mais,

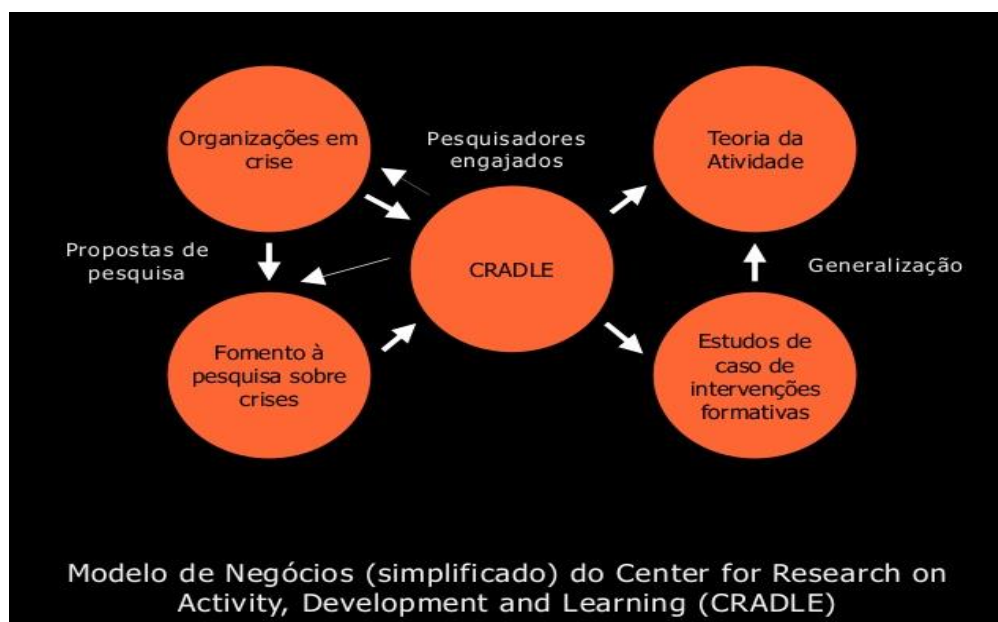
na análise da coletividade e não só do indivíduo. Ou seja, o autor defende que os sistemas de atividades são formações coletivas, voltadas para um objeto, que progridem ao longo do tempo, na maioria das vezes, assumindo a forma de instituições e organizações. Ele amplia os modelos anteriores, representando um modelo do sistema da atividade coletiva, o qual representa os relacionamentos básicos em sistemas de mediação da atividade humana. Nessa expansão do triângulo, o modelo descreve os processos de mediação cultural, presentes em toda atividade coletiva, que são a produção, a distribuição e a troca. Essa reconfiguração do modelo representa a terceira geração da Teoria da Atividade.

Segundo Engeström (2002), os elementos da base do triângulo já estavam anunciados por Leontyev, todavia, não havia relevância na coletividade e na esquematização dos componentes da atividade. O esquema estrutural da atividade humana, para o autor, deve ser compreendido como um todo, no conjunto de suas conexões. Essa versão expandida do sistema da atividade humana engloba, além da natureza coletiva e colaborativa da ação humana, aspectos socioculturais. O diagrama proposto pelo autor passa a ser composto, além do objeto, sujeito e artefato (simbólico ou material), os mediadores sociais, organizacionais, tais como: regras, comunidade e divisão de trabalho.

### 2.2.1 O Laboratório de Mudança

O Laboratório de Mudança é um conjunto de conceitos e princípios metodológicos desenvolvido originalmente pelo pesquisador Yrjo Engestron, na Universidade de Helsinque, em meados dos anos 90, e foi desenvolvido pelos pesquisadores do CRADLE (Centro de Pesquisa em Atividade, Desenvolvimento e Aprendizado) da Universidade de Helsinque, na Finlândia, com base em referencial teórico e metodológico baseado na Teoria da Atividade (ENGESTRON, 1999a, 2007), linha teórica e de pesquisa interdisciplinar oriunda das ciências humanas na psicologia sócio-histórica e cultural da escola de psicologia russa, iniciada em 1920 e 1930 pela trioka russa composta por Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev (PEREIRA-QUEROL; JACKSON FILHO; CASSANDRE, 2011).

**Figura 1** – Modelo de Negócios do CRADLE



Fonte: <https://www.slideshare.net/usabilidoido/pesquisa-participante-e-interveno-formativa-97949972> acessado em 27 de setembro de 2018.

Trata-se de um método inovador com o objetivo de contribuir, por meio de instrumentos, para a intervenção de desenvolvimento, para práticas colaborativas nas atividades de trabalho e, também, para a transformação dessas atividades.

O Laboratório não é um método objetivo e padronizado como algoritmos. Pelo contrário, ele tem de ser aplicado, criativamente, em cada caso individual. Além disso, “pode ser aplicado em contextos nos quais os profissionais possam se sentir seguros para expressar livremente as suas opiniões e se lhes permita experimentar novos modos de agir” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015, p. 58). Engestrom, Sannino & Virkkunen (2014) enfatizam que o Laboratório de Mudança segue passos metodológicos específicos, os quais são flexíveis, mas não situacionalmente improvisado. Ele é apenas um guia.

Fundamentados na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (ENGESTROM, 1987), os autores acima citados apontam que é preciso que se tenha em mente a definição de uma proposta metodológica em que as ações sejam oriundas de alguém com o objetivo de ajudar no redirecionamento das atividades. Tal

redirecionamento pode ser entendido como uma intervenção, posto que trata-se de uma ação propositada, a fim de criar mudança. De acordo com Virkkunen; Newnham (2015, p. 52): “uma intervenção é sempre um processo parcialmente imprevisível de interação e colaboração que produz resultados fortuitos, os quais os atores envolvidos não podem prever completamente ou determinar de antemão”.

Os autores entendem que a intervenção, por meio do Laboratório de Mudança, visa auxiliar todos os envolvidos na negociação por meio de “um processo coletivo de pesquisa, aprendizagem e mudança orientado, em função de causas sistêmicas dos problemas experienciados e das possibilidades de reconceituar e reconfigurar a atividade” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015, p. 53). Os resultados de uma intervenção do Laboratório de Mudança, a princípio, valem somente para o contexto situado, no entanto, é passível de generalizações.

O método do Laboratório de Mudança foi projetado para a intervenção formativa nas atividades de trabalho, de maneira a “atender a essa necessidade e auxiliar a transformação qualitativa e a quantidade e a aprendizagem expansiva no âmbito dessas atividades” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015, introdução). Ele não almeja, somente, produzir uma solução intelectual ou algumas mudanças em práticas, mas também a fomentar a “agência transformadora colaborativa e a motivação dos profissionais, com base em uma nova compreensão acerca da ideia da atividade e em uma nova perspectiva com relação ao seu desenvolvimento futuro” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015, p. 58).

O Laboratório de mudança, como abordagem metodológica, faz uso de um conjunto de princípios da Teoria da Atividade: Sistema de Atividade, Multivocalidade, Historicidade, Contradições e Transformações expansivas, os quais são apresentados no quadro a seguir:

#### **Quadro 7:** Princípios da Teoria da Atividade

<b>Princípios</b>	<b>Definições</b>
Sistema de atividade	Um sistema de atividade é sempre coletivo, mediado por artefatos e orientado por um objeto; é tomado como unidade principal de análise e sua compreensão se dá a partir das redes de relações com outros sistemas de atividade.

Multivocalidade	Um sistema de atividades é sempre uma comunidade de múltiplas vozes, pontos de vista, tradições e interesses. A divisão de trabalho em uma atividade cria posições diferentes para os participantes, pois cada indivíduo e os artefatos carregam consigo suas próprias e diferentes histórias, bem como regras e convenções. Tal multiplicidade de vozes é multiplicada em redes de sistemas de atividades. De acordo com Querol, Cassandre e Bulgacov (2014, p. 409) “essas vozes múltiplas podem ser tanto uma fonte de problemas quanto uma fonte de inovação, exigindo ações de entendimento e negociação”.
Historicidade	Um sistema de atividade constitui-se e é transformado ao longo do tempo, sendo seus problemas e potenciais compreendidos a partir de sua própria história. Essa história, então, só pode ser investigada como história local, situacional da atividade, de seus objetos, de suas ideias e de suas ferramentas.
Contradições	Não são iguais a problemas e distúrbios simplesmente; nessa perspectiva, problemas e conflitos são vistos, dentro do Sistema de Atividade, como fontes de mudança e desenvolvimento. Elas são tensões estruturais, acumuladas historicamente dentro e entre os Sistemas de Atividade. As contradições geram distúrbios, mas, por outro lado, geram tentativas inovadoras de mudança na atividade.
Transformações expansivas	Os sistemas atravessam relativamente ciclos longos de transformações qualitativas. Desta forma, esse princípio explica a possibilidade de transformação expansiva quando o objeto e o motivo da atividade são reconceitualizados em um horizonte radicalmente mais amplo de possibilidades que no modo anterior da atividade. De acordo com Cassandre e Querol (2014, p. 27), o “aprendizado expansivo refere-se ao processo que as pessoas criam, de forma coletiva, um novo objeto e motivo para suas atividades, assim como novas ferramentas e formas de organização social”. O produto desse processo (modelo) servirá para “resolver contradições que colocam a atividade em crise” (idem, ibidem, p. 27).

Org: A autora, 2020. Fonte: Engeström (1999a; 2001).

Dentre os cinco princípios apresentados acima, o sistema de atividade, a multivocalidade e a historicidade são elementos fundamentais para qualquer pesquisa feita à luz da Teoria da Atividade histórico-cultural. Todo estudo voltado para essa perspectiva deve considerar a evolução histórica da atividade, as múltiplas vozes que a constitui e ter em vista os elementos do sistema de atividade e suas contradições.

A historicidade refere-se à “necessidade de efetuarmos uma análise que considere o movimento dialético constitutivo do fazer humano, movimento pautado na contradição e na superação” (AGUIAR; BOCK, 2011, p. 164). Low (1990, p. 64), citado pelas autoras, coloca que “não somente o objeto da pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o sujeito, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista”; e, portanto, o trabalho de apreensão dos sentidos da hora-atividade pelas

professoras, suas contradições e movimentos de mudança. Assim, a pesquisa tem a “incumbência de penetrar nessa realidade, de explicitar seu movimento, suas contradições” (AGUIAR; BOCK, 2011, p. 167).

Os sistemas de atividades, tal como definido por Engeström (2008, p. 5), são “sistemas que produzem eventos e ações e evoluem ao longo de períodos do tempo sócio-histórico”, em que as relações entre objeto (motivo) e sujeitos da atividade são mediadas por regras, por instrumentos, pela comunidade e pela divisão de trabalho. Uma atividade é sempre direcionada a um objeto, portanto, não há atividade sem objeto.

Engeström (1987) representa os elementos sociais/coletivos num sistema de atividade, conforme a figura a seguir:

**Figura 2:** O modelo do Sistema de Atividade



**O modelo do sistema de atividade**

**Figura 2.** O modelo do sistema de atividade. Fonte: Engeström (1987, p. 78).

O objeto da atividade é seu verdadeiro motivo, seja ele material ou ideal. É ele que dá determinada direção para a aprendizagem. De acordo com Pereira-Querol, Cassandre & Bulgacov (2014, p. 408) “somente o objeto da atividade coletiva – e não os objetivos das ações – pode explicar o porquê de uma ação surgir”.

O autor introduz, mais tarde, o conceito de objeto compartilhado, “permitindo ampliar a unidade de análise de um sistema de atividade orientado a um determinado objeto para vários sistemas de atividade que colaboram na produção de um objeto parcialmente compartilhado” (CASSANDRE; PEREIRA-QUEROL, 2013, p. 13) e



o objeto de uma atividade tem um aspecto material e outro ideal. [...] Uma parte do objeto tem que ser adaptado à sua realidade, e outra parte é alguma coisa construída pelas ideias conceituais de como transformar uma coisa dada em alguma coisa que vá de encontro às necessidades humanas” (VIRKKUNEN, apud CASSANDRE; PEREIRA-QUEROL, 2013, p. 9),

Partindo do pressuposto de que é o objeto que orienta a atividade, entende-se que, nos sistemas de atividade, a aprendizagem está ligada à mudança do objeto – e não na mudança do sujeito, como tradicionalmente se espera (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010); dessa forma, as transformações do sistema de atividade são transformações do objeto da atividade.

Sobre a centralidade do objeto, Engeström (2009b, p. 304) postula que “A Teoria da Atividade é uma teoria dirigida para o objeto. Objetos são interesses; eles são geradores e foco de atenção, motivação, esforços e significados. Através de suas atividades, as pessoas constantemente modificam e criam novos objetos”.

#### **Quadro 8:** Componentes da Atividade

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	É aquela que compartilha o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	É aquela que as ações intermediárias são realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São as tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na mesma atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Tratou-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transformam no objeto final ou no produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas da comunidade.
Artefatos/ instrumentos / ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado).

Fonte: LIBERALI, 2009, p. 12.

Contradições, na Teoria da Atividade, são as fontes de mudança e de desenvolvimento; é o princípio de sua movimentação própria e a forma na qual o desenvolvimento é moldado (ENGESTROM; SUNTIO, 2002). As contradições aparecem tanto dentro como também entre os sistemas de atividade.

Segundo Engeström (2015, p. 66), “dentro da estrutura de qualquer atividade produtiva específica, a contradição é renovada como um conflito entre as ações individuais e o sistema total da atividade”. As contradições ficam mais evidentes com o surgimento de novas possibilidades de ferramentas, as quais levam à transformação das ações dos sujeitos dentro da atividade.

As contradições não podem ser vistas diretamente, mas podem ser observadas por meio de uma análise histórica das mudanças na estrutura da atividade, e empírica, com relações às suas manifestações nas ações do dia a dia dos profissionais e seus gestores. De acordo com Engeström e Sannino (2011), as contradições são as rupturas, as perturbações, os desperdícios, os conflitos manifestados no processo de realização da atividade, assim como e as discordâncias entre indivíduos, seus dilemas e experiências de conflitos paralizantes de motivações e situações de vínculo duplo.

A contradição entre o valor de uso e o valor de troca, próprios das mercadorias, está em todos os elementos da atividade. Ela é uma forma de *commodity*, que é um objeto que possui valor de troca e não somente o valor de uso. Com o surgimento das novas tecnologias, as “contradições se tornaram mais evidentes na medida em que novas formas emergem com o surgimento de novas ferramentas, que forcem a transformação das ações dos sujeitos da atividade” (ROEHRIG, 2016, p. 53). Engeström (2015) sistematiza as contradições da seguinte forma:

a) contradição primária: apresenta como conflitos entre os dois polos que competem em cada elemento do triângulo; manifesta-se ao redor de conflitos entre os dois polos que competem em elemento do sistema de atividade.

b) contradição secundária: aparece entre os cantos do triângulo.

c) contradição terciária: surge entre a aplicação do princípio novo e do velho em cada elemento do sistema de atividade, e

d) contradição quaternária: ocorre entre os sistemas de atividade; são as tensões que se estabelecem entre os sistemas de atividades vizinhos, vinculados à atividade central em estudo.

A figura a seguir mostra os níveis de contradições num sistema de atividade humana.

**Figura 4:** Níveis de Contradições



Fonte: Engeström, 2015.

De acordo com o autor, as contradições constituem o princípio do movimento da atividade e a maneira como o seu desenvolvimento é ressignificado. Isso nos leva a concluir que novas formas da atividades surgem como soluções para as contradições de sua forma anterior. Nas palavras de Roehrig (2016, p. 56):

um novo modelo de atividade construído coletivamente tende a vir substituir o modelo anterior, geralmente com muitos problemas estruturais, quando este novo modelo resolve as contradições presentes entre os elementos que compõem a atividade.

Segundo Engeström (2015), é de suma importância investigar as contradições em suas sucessivas formas, pois tal estudo contribui para que possamos compreender melhor o desenvolvimento expansivo da nova atividade ao longo do tempo.

Uma intervenção formativa envolve vários ciclos de levantamento e busca soluções para os problemas, além de questionar a origem dos mesmos. Ela combina melhorias gradativas com uma nova perspectiva holística no desenvolvimento, em longo prazo, da atividade. Nessa trilha, o conteúdo do aprendizado ainda não existe, ele emerge de forma gradual, sem previsões (ENGESTRON; SANNINO, 2010),

apreendidas na medida em que estão sendo criadas. Os efeitos da aprendizagem, nessa metodologia, não são predeterminados pelos pesquisadores interventores, nem por seus colaboradores. Eles são planejados conforme buscam soluções expansivas para as contradições de desenvolvimento de seus sistemas de atividade.

### 2.2.2 A Aprendizagem Expansiva

A Teoria de Aprendizagem Expansiva é baseada nas ideias fundamentais de alguns autores da escola histórico cultural russa: Vygotsky, Leontiev, Bakhtin, Marx, entre outros, cujo principal interesse é representar o processo pelo qual os sujeitos constroem um novo objeto e reconceituam a atividade, ou seja, no aprendizado expansivo os sujeitos aprendem o que ainda não existe (ENGESTRÖM, 1987, 2001).

Na teoria, formulada há cerca de 30 anos (ENGESTRÖM, 1987), o autor propõe que a aprendizagem expansiva é um movimento de ações para a atividade. É utilizada quando um sistema de atividade coletivo, como, por exemplo, processos de trabalhos e organizações precisam se redefinir e modos tradicionais de aprendizagem não são suficientes, porém ninguém sabe exatamente o que precisa ser aprendido. Pontuam Engeström e Sannino (2010), que a Teoria de Aprendizagem Expansiva tem sido usada particularmente em cenários não-tradicionais, híbridos e multi-organizacionais.

A Teoria da Aprendizagem Expansiva conta com a metáfora da expansão, posto que, conforme Engeström e Sannino (2010), os aprendizes aprendem algo que ainda não está lá. Em outras palavras, eles constroem um novo conceito e objeto para sua atividade coletiva, o desenho da nova atividade e a aquisição de novos conhecimentos e habilidades são interconectados, assim, na aprendizagem expansiva, eles emergem. Dessa forma, para expandir o objeto da atividade, o sujeito precisa, também, criar novos instrumentos, novas formas de mediação em torno desse objeto. Aprender, de forma expansiva, requer a concepção e a implementação de um novo conceito de atividade, cuja mudança leva a uma reconstrução de todo o sistema de atividade (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

A atividade é um sistema amplo, porém ela só pode existir em forma de conjunto de ações. Para entender uma ação, é necessário compreender o motivo que subjaz a atividade no contexto a qual está inserida, ou seja, é preciso compreender a atividade que a direciona. As ações são dirigidas a objetivos pontuais, não ao motivo da atividade (LEONTIEV, 1991). Para clarear o entendimento de ações, podemos dizer: a) as ações de mapeamento do fazer das professoras a hora-atividade; b) as ações para a criação de um espaço agradável e útil para as professoras fazerem a hora-atividade; c) as ações de análise histórica da formação continuada de língua inglesa na escola pública paranaense, etc. Todas as ações de aprendizagem expansivas ocorrem e são necessárias para o progresso da transformação. Todavia “espera-se que a frequência relativa e a importância dos vários tipos de ações de aprendizagem expansiva mudem ao longo da transformação” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015, p.117) de um sistema de atividade.

Dessa forma, ao estudar a produção da aprendizagem expansiva nas intervenções formativas, Engeström (1999b, 2002) definiu, mais ou menos, uma sequência de ações, que demonstram de que forma o novo vai surgindo nos sistemas de ações: ações de questionamento, ações de análise, ações de modelagem de uma nova proposta de solução, ações de exame da modelagem, ações de se colocar em prática o novo modelo, ações de reflexão sobre o processo de modelagem e ações de consolidação do modelo como uma prática corrente. Essas ações serão muito importantes nessa pesquisa para a interpretação dos dados e compreensão sobre o sistema de ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto de investigação. Nas palavras de Cenci (2016, p. 22) “enquanto o motivo da atividade deve ser suposto, interpretado, as ações são visíveis, tangíveis à observação na pesquisa”; assim, investigar as ações pode nos levar a compreender o motivo da atividade.

Seguindo as trilhas da pesquisa intervencionista, o que se vai aprender não é conhecido com antecedência ao início do processo, mas no desenrolar do mesmo, produzido à medida que o processo de aprendizagem se desenvolve. Pontua Engeström (2002, p. 40-41) que as aprendizagens mais importantes são “novas formas de atividades que ainda não estão lá. Elas são literalmente aprendidas no momento em que estão sendo criadas”; de acordo com o autor, “não há professor competente” (idem, ibidem),

visto que a aprendizagem expansiva implica, assim, a construção coletiva das mudanças. Ele dá atenção especial à aprendizagem que ocorre de modo real (diferente da formal, que ocorre na sala de aula, na academia, em ambientes controlados), em diversos tipos de organização, a qual ele chama de formação selvagem de conceitos. Nessa abordagem, diferentemente da tradicional, não se tem, de antemão, uma delimitação, em virtude de que “o próprio conceito que é aprendido pelos sujeitos é desenvolvido por eles. O pesquisador não tem controle sobre os rumos que a aprendizagem expansiva tomará” (CENCI, 2016, p. 54).

O Laboratório de Mudança é um instrumento de encorajamento de ação e de Aprendizagem Expansiva, a qual ocorre nas comunidades discursivas através linguagem e que são oportunidades de aprendizagem e transformação, por meio da concepção, projeto e teste de novas formas de trabalho, em que participantes são os profissionais que colaboram com os pesquisadores-interventores. A aprendizagem, assim, é “impulsionada e constrangida por discursos, relações sociais, regras, artefatos, atividades mentais e materiais, orientada por um objeto comum (MATEUS, 2014). A Aprendizagem Expansiva acontece por meio de ações de aprendizagem, que juntas formam o ciclo de aprendizagem. Os ciclos de aprendizagem não são formados por ações puramente expansivas, eles também incluem as ações não expansivas, que são aquelas que reprimem, que constrangem, que diminuem as possibilidades de ação.

Engeström (2016) pontua que a Aprendizagem Expansiva ocorre a partir de um processo social, engendrado por pessoas, que envolve a definição do objeto que necessita de intervenção, intermediado por comunicação, negociação e colaboração como estratégias centrais na elaboração de projetos de mudança.

De acordo com Virkkunen & Newnham (2015), no Laboratório de Mudança busca-se seguir o ciclo de ações de Aprendizagem Expansiva, visando, sempre, avançar com o desenvolvimento expansivo. Essas ações não “seguem o modelo” na íntegra, pois tratam-se de fases possíveis dentro do ciclo, todavia, podemos dizer que em cada fase predomina determinados tipos de ações de aprendizagem expansiva, sendo as principais a fase de questionamento, a de análise e a de modelagem.

Baseado na Aprendizagem Expansiva, o método do Laboratório de Mudança é composto por uma sequência de ações epistêmicas dentro do ciclo formado por seis fases, conforme Virkkunen; Newnham (2015); Pereira-Querol; Jackson Filho; Cassandre (2011), que são:

1) **Mapeamento da situação:** também chamado de fase do questionamento (não no sentido de perguntas, mas de críticas ao próprio sistema de atividade) ou estado de necessidade. O estado de necessidade (*need state*) é um movimento oriundo do reconhecimento, por parte do sujeito, da necessidade de se rever alguns aspectos da atividade. Nessa etapa, as ações ocorrem por meio de questionamento, crítica ou rejeição de aspectos da prática presente da atividade. São apontados os distúrbios, os dilemas, as perturbações, as rupturas, os pontos de vistas dentro dos elementos do sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1999). O questionamento “desencadeia e motiva a análise, mas a análise pode levar a questionamentos posteriores” (p. 146). Baseada em Engeström (2002), Cenci coloca que:

questionar é a ação desencadeante da aprendizagem expansiva dirige-se ao objeto de modo amplo (às práticas e aos conhecimentos existentes) e vai, depois, delineando-se em ações mais dirigidas a elaboração de soluções, por meio dos modelos e ideias que vão surgindo (CENCI, 2016, p. 120).

Os problemas são apresentados e debatidos no momento em que são feitos o reconhecimento de que algo deve ser feito para a situação problemática (estado de necessidade) e o estabelecimento de compromisso com o desenvolvimento. O espelho do Laboratório de Mudança, nessa fase, ocorre por meio do apontamento de exemplos de situações problemáticas no trabalho cotidiano dos profissionais com o objeto da atividade conjunta.

Engeström (2002) entende que questionar é a ação desencadeante da Aprendizagem Expansiva dirigida ao motivo da atividade, ou seja, ao objeto de modo geral, bem como às práticas e aos conhecimentos existentes. O questionamento expressa um estado de necessidade. Também ocorre por meio da resistência, a qual aparece nas críticas às práticas correntes dentro do sistema de atividade.

2) **Análise da situação:** também chamada de vínculo duplo (*double binds*) por meio da análise das ações tidas como inaceitáveis, e busca por uma solução.

Os aspectos históricos também são trazidos para a discussão, a fim de indagar como o grupo investigado trabalhava no passado e quais são seus problemas e contradições atuais. As preocupações partilhadas, as áreas problemáticas identificadas na atividade conjunta são trazidas à tona, bem como as ideias de solução para os problemas identificados. Dados concernentes às mudanças históricas importantes no sistema de atividades, definindo o passado em contraste com o presente, são analisados a fim de buscar a identificação de períodos críticos no desenvolvimento da atividade. Nessa fase, as manifestações de conflitos internos, questionamentos pessoais e situação em que não há alternativa são associados a manifestações de contradições.

3) **Criação de um novo modelo:** pressupõe ruptura e avanço para o estado da necessidade, buscando uma possível solução. Nessa fase, busca-se investigar como o grupo quer trabalhar, onde e como se quer chegar. A superação dos problemas identificados ocorre em colaboração entre o pesquisador-interventor e os profissionais envolvidos. Materiais e ideias para as novas soluções são produzidos a fim de superar as contradições, visualizando a futura estrutura do sistema de atividade. Aqui, projetam-se os primeiros experimentos, novas ferramentas, novos modelos de trabalho. Definem-se as novas formas principais de ação e novas ferramentas que serão utilizadas para a forma futura de atividade.

4) **Concretização e teste do novo modelo:** busca-se saber quais são as mudanças que se quer inserir no sistema de atividade e coloca o novo modelo em prática a fim de testá-lo, com sessões para avaliar e refletir a respeito das novas soluções e potenciais problemas que possam surgir durante sua implantação; identifica-se os pontos positivos e negativos do novo modelo, por meio de um exame detalhado e teste da solução considerando seu potencial e suas limitações.

5) **Implementação do novo modelo de atividade:** nesta fase da intervenção, coloca-se em prática os primeiros passos para a concretização da aprendizagem expansiva: o novo modelo é implantado. Apontam-se mudanças posteriores necessárias para progredir no desenvolvimento da atividade.

6) **Difusão e consolidação do projeto:** quando são feitos ajustes no modelo, codificam-se as novas regras e a experiência de aprendizagem é repassada aos outros.

A maior contribuição do Laboratório de Mudança, muito mais que soluções práticas que melhorem o contexto de intervenção, é a construção coletiva de uma nova atividade, ou seja, por meio do questionamento, da ação e da experimentação, os participantes criam novos modelos de aprendizagem, novos modelos de compreensão da atividade, e, portanto, colaboram para uma reconceituação do objeto do sistema de atividade e de instalação de novas práticas.

### 2.2.3 A Agência Transformadora

Quando os participantes estão permitidos redefinirem e transformarem a situação, eles tipicamente começam a romper e a expandi-la fisicamente, mentalmente e discursivamente. Ações agentivas podem ser conseguidas sucessivamente, como se em correntes ou cordas longitudinais. Elas também podem ser interpretadas na forma de testar ou estender as fronteiras de uma situação experimental, que é trazer nela elementos de fora do mundo ou em movimento entre o espaço experimental e o lado de fora do mundo (SANNINO, LAITINEN, 2015; SANNINO, 2015b). Tais elementos são abertos aos mecanismos de agência humana e potenciais para ações criativas.

As intervenções formativas estão em atividades coletivas como os lugares de trabalho e organizações, instituições educacionais, comunidades e movimentos sociais. Elas constroem em dados históricos e etnográficos, no desenvolvimento de contradições dentro de atividades focais e envolvem grupos de participantes chaves em efeitos longitudinais para analisar e remodelar suas atividades. O ciclo de progressão passo a passo de uma intervenção formativa, como o Laboratório de Mudança (VIRKKUNEN; NEWNHAN, 2015), constrói a Teoria da Aprendizagem Expansiva.

Os experimentos conduzidos à luz das teorias de Vygotsky têm gerado um modelo geral de mecanismo passo a passo da estimulação dupla (SANNINO, 2015b). Modelos de células germinativas, gerados por meio de experimentos fora do paradigma de controle, são de grande valor para a elaboração de uma metodologia de intervenção formativa (LAITINEN; SANNINO; ENGSTRÖM, 2016). Assim, compreender o mecanismo de estimulação dupla “permite ao intervencionista se preocupar em

apresentar situações e artefatos que podem facilitar o aparecimento da estimulação dupla e da ação agentiva no processo de intervenção” (p. 521)

Na intervenção formativa, pontua Saninno (2011), há dois princípios metodológicos, que são: o da estimulação dupla e o da ascendência do abstrato para o concreto. Juntos, esses dois princípios produzem a agência transformativa, um terceiro princípio da intervenção informativa. Eles precisam ser conectados com o foco da intervenção de um sistema de atividade.

Segundo Cassandre & Pereira-Querol (2013), o método da estimulação dupla foi elaborado por Vygotsky (1993), com o objetivo de compreender o que ocorre quando indivíduos se vêem frente à situações difíceis, problemáticas e que não estão ao alcance dos mesmos de conseguirem saná-las somente com as ferramentas e o conhecimento que têm. Diante dessa situação, os indivíduos procuram “novas ferramentas psicológicas e práticas que lhes permitam resolvê-las. Quando se encontra uma ferramenta, ela é transformada em instrumentos” (LEKTORSKY, 2009, apud CASSANDRE; QUEROL, 2013, p. 16). Um problema a ser resolvido, assim como uma tarefa a ser realizada, é entendido, nessa perspectiva, como o primeiro estímulo; e o segundo estímulo é um objeto neutro, mas que tem potencial de ser utilizado como ferramenta para solucionar o problema ou a tarefa a ser realizada (VYGOTSKY, 1978).

A estimulação dupla é um mecanismo fundamental pelo qual a ação intencional, volitiva emerge ou emergirá. Por isso, de acordo com Sannino (2014), ela é a entrada para todas as altas funções mentais, o ponto de partida e, sempre, um conflito. Advogam Sannino, Engeström e Lemos que:

o primeiro estímulo é sempre uma situação problemática a qual desencadeia um paralisante conflito de motivos. Na tentativa de lidar com o problema, usa-se artefatos que tem a função de encher de significado os signos. Esses signos ressignificados são o segundo estímulos, o qual ajuda as pessoas a ganharem o controle e transformar situações problemáticas (SANNINO, ENGESTRÖM & LEMOS, 2017, p. 603)

Engeström e Sannino (2010) pontuam que a estimulação dupla tem sido vista como "uma técnica cognitiva que pode ajudar a solucionar problemas e a formação de conceitos" (ENGESTRÖM & SANNINO, 2010, p. 120). Intervenções realizadas à luz do Laboratório de Mudança nos convencem que a força que move os sistemas de

atividades são os motivos, os conflitos, a vontade e a agência dos participantes. Todavia, a formação de novos conceitos, soluções e habilidades é muito mais que uma conquista cognitiva de aprendizagem, pontuam os autores.

De acordo com Engeström (2007), trata-se de "uma conquista de liberação da agência formativa, a qual permite significados de expansão pessoais e coletivos para aprendizagem de conteúdos cognitivos e culturais" (ENGESTRÖM, 2007, p. 374). O princípio da estimulação dupla pode ser caracterizado como o mecanismo com o qual os seres humanos podem intencionalmente romper com uma situação conflitante e mudar suas circunstâncias ou resolver problemas difíceis (SANNINO, 2011, p. 584). A autora ilustra esse conceito por meio de um exemplo apresentado por Vygotsky:

Uma pessoa sabe que precisa acordar, mas por outro lado gostaria de dormir mais tempo. Desenvolve-se então um conflito de motivos. Os dois motivos alternados aparecem na consciência e substituem um ao outro... Uma típica ação desenvolvida voluntariamente na mesma situação exibe em seguida três instantes: (1) Eu preciso acordar motivo; (2) Eu não quero acordar motivo; (3) Contar para si mesmo: um, dois, três motivos auxiliares, e (4) na conta de três, levanta. Essa é introdução de um motivo auxiliar, criando uma situação de dentro que me faz acordar. Eu levando no sinal três, mas eu mesmo, por meio de um sinal e de uma conexão consigo mesmo, levantei. Eu controlei meu comportamento por meio de um estímulo auxiliar (VYGOTSKY, 1997, p. 211).

Segundo o exemplo apontado pelo teórico, na estimulação dupla o primeiro estímulo é o problema, mesmo. As pessoas utilizam artefatos externos, os quais transformam signos em significados criativos, ou seja, segundos estímulos. Esse estímulo (externo) ajuda o sujeito a ganhar controle de suas próprias ações e constrói um novo entendimento do problema inicial. Por meio desse processo, pontua Vygotsky, "o sujeito transforma uma situação pouco significativa em algo que tem significado brilhante" (VYGOTSKY, 1987, p. 356).

Numa revisão de literatura realizada por Sannino (2014), a autora faz uma análise mais aprofundada do trabalho de Vygotsky, tornando mais claro o entendimento sobre a estimulação dupla. Trata-se de um mecanismo fundamental pela qual emerge a ação volitiva, ou seja, a ação intencional, o poder de escolha. Dessa forma, a estimulação dupla é a entrada de todas as altas funções mentais. Esse ponto de partida é um motivo de conflito. Se o conflito de motivos e o aspecto volicional são

desconsiderados, a estimulação dupla é facilmente reduzida a apenas outro termo da noção geral de mediação. Uma crucial transição na estimulação dupla é o movimento do conflito de motivos (primeiro estímulo) para identificação e preenchimento com estímulos auxiliares de potencial significativo.

Um dispositivo dado pelos intervencionistas provavelmente pode tornar-se levemente o estímulo de significado auxiliar preferido pelo participante. Muitas vezes, o potencial segundo estímulo é rejeitado ou remodelado pelos participantes; eles pegam ou inventam seus próprios dispositivos. O importante é a construção de um segundo estímulo, como também a decisão de agir no caminho certo. Tal estímulo não é um instrumento geral, mas, sim, um instrumento de solução para o conflito.

Uma importante transição, também, é o movimento de formação do segundo estímulo como um signo significativo para a implementação desse dispositivo na resolução do conflito de motivos. Precisa ser considerada a demora entre o segundo estímulo e o seu emprego na prática. O verdadeiro teste de eficácia da estimulação dupla é a situação em que o conflito reaparece: os novos meios de estímulos são usados para romper com o conflito, ou eles remeterão a somente uma ideia, um signo sem impacto? (SANNINO, 2014).

Segundo a autora, o segundo princípio do método de estimulação dupla é a ascendência do abstrato para o concreto. Dentro do pensamento teórico dialético baseado na ascendência do abstrato para o teórico, uma abstração célula-germen captura a menor e mais simples unidade geneticamente primária de um sistema todo funcionalmente conectado sob exame minucioso. Esse é o método de compreender a essência de um objeto, ao traçar e reproduzir teoricamente a lógica de seu desenvolvimento, de sua formação histórica por meio do levantamento e resolução de suas próprias contradições. A abstração inicial célula-germen é, passo a passo, enriquecida e transformada em um sistema concreto de multiplicação, de manifestação constante de desenvolvimento.

O sujeito da aprendizagem, conforme a teoria da aprendizagem expansiva, é transformado de sistema individual de aprendizagem para coletivo. Inicialmente, as pessoas começam a questionar a ordem e a lógica existente em suas atividades. Quando mais os atores se juntam, uma análise colaborativa e uma

modelagem da zona de desenvolvimento proximal são iniciadas e realizadas. A aprendizagem expansiva conduz para a formação de um novo objeto expandido e modela a atividade orientada para o objeto (SANNINO, 2014).

As intervenções do Laboratório de Mudança são projetadas para que os participantes as enfrentem como tarefas que se chamam ações de aprendizagem expansiva e, eventualmente, mais ou menos, completem o ciclo expansivo. Em outras palavras, o processo de intervenção formativa segue passos metodológicos expansivos, os quais são flexíveis, mas não situacionalmente improvisados. O processo segue e alimenta a lógica de ascendência do abstrato para o concreto.

O fato como entendemos a intervenção formativa segue a lógica de ascendência do abstrato para o concreto, tipicamente com sequência de tarefas e ações de aprendizagem cuidadosamente planejadas. O que não significa que o plano do intervencionista seja pouco a pouco implementado. Pelo contrário, os participantes, numa intervenção formativa, comumente assumem o controle do processo em alguns pontos e geram desvios das intenções do intervencionista. Esses desvios revelam lacunas entre o objeto do intervencionista e o objeto dos participantes – lacunas que precisam ser negociadas, pontua a autora.

A teoria da aprendizagem expansiva enfatiza a importância do objeto da atividade como força de aprendizagem e desenvolvimento. Os indivíduos, por meio de signos e artefatos culturais, ampliam o poder de controlar os outros e a si mesmos e, também, transformar o meio externo (VYGOTSKY, 1978). Um determinado artefato pode ser desenvolvido e utilizado de forma coletiva pelos indivíduos, o qual permite as pessoas redefinirem e modificarem suas ações e, de forma colaborativa, tomarem iniciativa de mudar um contexto, de transformá-lo.

Esse rompimento com o quadro de ação aproxima-se com o conceito de agência. Sannino e Engeström, em seus vastos estudos, revelam que têm surgido vários tipos de agência. A aprendizagem expansiva, por definição, requer e adota a agência transformadora, pois é entendida como um grupo de ações que podem desencadear transformações na atividade. Baseados em Vygotsky (1997), Lopes, Vilela e Pereira-Querol (2018, p.5) pontuam que “o processo de formação de agência é mediado pelo uso

de artefatos culturais ou estímulos, que permitem empoderamento e protagonismo dos participantes durante as sessões de intervenção formativa”.

Na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, a agência é transformadora e está ligada à capacidade do sujeito de modificar o mundo (Engeström, 2010), por meio de ações intencionais e conscientes que repercutem na transformação do sistema de atividade, ou seja, “um processo de engajamento social temporariamente incorporado pelo sujeito, informado pelo passado, orientado por uma avaliação do presente e direção a possibilidades futuras” (VIRKKUNEM, 2006, p. 63). Para o autor, “exercer esse controle sobre as próprias ações implica o estabelecimento, pelo sujeito, de uma relação direta com o objeto da atividade e com o coletivo da atividade” (p. 63).

A agência transformadora é uma qualidade da aprendizagem expansiva, advogam Sannino, Engeström & Lemos. Para os autores, “os novos conceitos e práticas gerados no processo de aprendizagem expansiva carregam visões lotadas de orientação para o futuro com iniciativa e comprometimento dos aprendizes” (2017, p. 603).

As manifestações dialógicas e as ações que revelam que uma comunidade está passando por um processo de agência, conforme Pereira-Querol e Engeström (2015), são aquelas que significam:

1. Resistência à mudança e à intervenção; 2. crítica da atividade atual e da organização; 3. explicação de novas possibilidades ou potencialidades à atividade; 4. envisionamento de novos padrões ou modelos para a atividade; 5. comprometimento de adotar atitudes concretas de mudança e; 6. tomadas ou relatos de tomadas de ações consequenciais para mudar a atividade. (apud CASSANDRE et al, 2016)

A agência transformadora se manifesta a partir de necessidades oriundas de conflitos, de distúrbios, de contradições no sistema de atividade, quando, de maneira **engajada** (grifo meu) buscam-se novos caminhos que venham a auxiliar na resolução de problemas (ENGESTRÖM, 2013). Ela desenvolve a atividade de articulação dos participantes explicando e visionando novas possibilidades; vai além do individual como busca de possibilidades para esforços de mudança coletiva (ENGESTRÖM, SANNINO & VIRKKUNEN (2014). Dessa forma, o conceito de agência transformadora transita das iniciativas individuais para as ações coletivas para realizar uma mudança sistêmica e vai além das ações situacionais aqui e agora, à medida que

surge e evolui ao longo do tempo, por meio de debates complexos e cristalizações passo a passo de uma visão a ser implementada (ENGSTRÖM & SANNINO, 2013).

### 3 METODOLOGIA

Inicialmente, apresento os pressupostos metodológicos que permeiam a pesquisa, tendo o Laboratório de Mudança como meta-ferramenta em consonância com o referencial teórico escolhido. Os pilares da pesquisa intervencionista também são trazidos nessa parte do capítulo, como uma trilha metodológica que ilumina as ações durante a pesquisa. Em seguida, segue-se o desenho da pesquisa apresentando a escolha do tema, a escola onde foi realizada a investigação, os participantes, a descrição das fases de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, bem como a justificativa para a realização de cada uma delas, fundamentada no conceito de necessidade, e, por fim, como se deu a categorização dos dados.

#### 3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O conhecimento tem um caráter construtivo interpretativo. Isso significa que ele deve ser compreendido como produção, e não como uma apropriação linear de um contexto o qual nos apresenta, defende Gonzalez Rey (2005, p.05). Para o autor, não existe uma verdade pronta para ser descoberta. O que existe é “uma produção do conhecimento que se tornará (ou não) referência para um coletivo por determinado tempo, constituindo-se em sua relatividade histórica como verdadeiro” (AGUIAR; BOCK, 2011, p. 159).

O empírico, na trajetória da investigação, é de suma importância, pois é com ele e sobre ele que o pesquisador se relacionará e que o pensamento e o conhecimento serão produzidos, valendo-se de suas intuições, valores, assim como de novas ideias que aparecem no momento empírico da pesquisa (GONZALEZ REY, 2005, p.116).

Corroboro com as ideias do autor, quando o mesmo coloca que há muitos aspectos dentro dos sistemas de atividade que estão invisíveis no empírico. Por isso, nessa perspectiva de investigação, se faz necessária a superação da ideia de coletar dados fins de produção de informações. Para ele,

As ideias que vão integrando em um tecido dinâmico articulado pela reflexão do pesquisador, onde diferentes aspectos da informação aparecem articulados em uma construção teórica, o que denominamos modelo, o qual é um sistema que se desenvolve a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, mas que se constitui de significações produzidas não evidentes nos fatos. (GONZALEZ REY, 2005, p. 119).

Trazendo essas reflexões para a atual pesquisa, penso que minha relação com a realidade e com o conhecimento é de uma produção teórica que acompanha o movimento real da hora-atividade de professores de línguas em uma escola pública, dando-lhe inteligibilidade e visibilidade. Como bem pontua, “o que é” deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou”. E esse movimento do objeto de pesquisa e seu processo de transformação, só possibilitado por meio da categoria da historicidade, cujo resultado é a produção de conhecimento, o qual deve ser entendido como provisório, em função de seu caráter histórico.

Baseada nesses pressupostos, essa pesquisa busca conhecer os sentidos e significados dos sujeitos envolvidos no sistema de atividade educacional escolar, com o intuito de compreender amplamente essa realidade situacional e procurar intervenções que venham melhorar as condições da hora-atividade no contexto investigado. Buscou-se, também, uma intervenção teórico-metodológica que possibilitasse o desenvolvimento da capacidade dos participantes de se conscientizarem da importância da implementação de momentos realmente coletivos durante o espaço-tempo da hora-atividade.

O Laboratório de Mudança é utilizado como uma meta-ferramenta para ajudar os usuários a analisarem e desenvolverem suas atividades dentro de uma perspectiva histórica e cultural. A metodologia de intervenção proposta por esses pesquisadores, liderados por Yrjo Engeström, possui semelhanças com a pesquisa-ação, pois em ambas o pesquisador e os participantes se envolvem na busca de mudanças de um problema daquele contexto, e que, portanto, são pesquisas engajadas, cuja produção de conhecimento tem cunho de utilidade social. Enquanto na pesquisa-ação os objetivos de mudança surgem com base na comunidade investigada, nas trilhas do Laboratório de Mudança o conteúdo do aprendizado ainda não existe, sendo criado de forma gradual (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

Ao abraçar os aportes teóricos do Laboratório de Mudança, tive a oportunidade não só de conhecer novos rumos de estudos críticos da linguagem, como também de dialogar com os conhecimentos que eu já trazia do mestrado e, a nosso ver, isso acarretaria um enriquecimento na pesquisa.

Virkkunen & Newnham (2015), defendem a importância da metodologia da intervenção formativa. Para os autores, ela é necessária e viável por três razões: a) porque toda pesquisa é uma intervenção, pois toda vez que observamos, analisamos e interpretamos a vida social, queiramos ou não, a influenciemos; portanto, “não podemos permanecer fora de nossos objetos de pesquisa” (idem, ibidem, p. 21); b) de qualquer modo, as intervenções estão sempre acontecendo, portanto, aconselham os autores, “devemos parar de temer que possamos ‘contaminar’ a realidades virgens e incontaminadas” (op. cit); c) em terceiro lugar, “com intervenções deliberadas e metódicas, geramos conhecimento acerca do que é possível” (VIRKKUNEM; NEWNHAM, 2015, p. 21).

Como um método inovador, o Laboratório de Mudança é:

uma caixa de ferramenta vivente que não se pode reproduzir mecanicamente. Cada implementação é um esforço criativo que requer uma compreensão das circunstâncias locais e dos potenciais específicos dos sistemas de atividades envolvidos. Cada implementação produz instituições e descobertas que não apenas podem enriquecer e desenvolver ainda mais o próprio método, bem como a teoria que o anima (VIRKKUNEM; NEWNHAM, 2015, p. 22).

No método do Laboratório de Mudança, as possibilidades não são dadas aos participantes da pesquisa: elas são “criadas e articuladas por aqueles cujas vidas estão em jogo” [...] “O conhecimento de possibilidade é gerado colocando a atividade e os seus conhecimento em movimento” [...] “que explore o passado, o presente e o futuro em suas relações mútuas” (VIRKKUNEM; NEWNHAM, 2015, p. 22). Os autores entendem que nas intervenções formativas “os resultados são planejados pelos participantes à medida que buscam soluções expansivas para as contradições de desenvolvimento em seus sistemas de atividade” (p. 22). Os resultados da aprendizagem são, sobretudo:

mudanças materiais consequentes nos objetos, nos instrumentos, nas regras e nas divisões de trabalho no âmbito de atividades coletivas envolvidas na aprendizagem expansiva e entre elas, em conjunção com novas formas de agência transformadora coletiva e individual (VIRKKUNEN, 2006)

O método também requer que os envolvidos (participantes e pesquisadores-interventores) estejam dispostos a se esforçar, envolver-se, experimentar o novo, correr riscos, sair da sua zona de conforto para e dentro de domínios desconhecidos na busca de soluções criativas de sua parte, como também a “atravessar a fronteira entre o mundo da pesquisa e o mundo da atividade prática” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015, prefácio). Trata-se de uma caixa de ferramentas cheia de conhecimento baseada em pesquisa e para a pesquisa, de desenvolvimento contínuo, sem uma forma certa, canônica de aplicá-lo, pois suas realizações tanto teóricas quanto situacionais são variáveis, portanto, abertas à discussão, postulam os autores.

A metodologia de estudo está em consonância com a concepção de ferramenta-e-resultado, postulada por Vygotsky, ou seja, pesquisa como prática (NEWMAN; HOLZMAN, 1993), o que, nas palavras de Ortenzi (2007, p. 67) “significaria fazer pesquisa como criar ferramentas projetadas especificamente para criar o que desejamos produzir”.

Ao assumir uma perspectiva de investigação como ferramenta-e-resultado (ORTENZI, 2007), o pesquisador tem em mente, como questão primordial, o desejo de produzir algo, buscando um caráter criativo e inovador para o processo investigativo. O Laboratório de Mudança é um tipo de metodologia intervencionista, chamada, também, por Engeström (2011) de Intervenção Formativa.

A palavra ‘intervenção’ pode ser empregada em vários contextos e pode significar ação de intervir, mediar ou interceder (CASSANDRE; PEREIRA-QUEROL, 2014). Os autores colocam que, como princípio, uma pesquisa do tipo intervencionista fundamenta-se na “intenção de valorizar o conhecimento que favoreça o surgimento de novos atores no processo de pesquisa e que, por sua vez, sejam, co-responsáveis na condução e na construção de conhecimento coletivo” (CASSANDRE; PEREIRA-QUEROL, 2014, p. 20). O papel do pesquisador, nessa trilha metodológica, baseia-se nas ações coletivas, buscando contemplar não só os sujeitos do contexto de

investigação, mas também a si próprio, em razão da intervenção. Nas palavras dos autores:

Essa ação coletiva não é o estabelecimento de regras e leis, nem mesmo a implementação de planos e regulamentações adaptadas ou copiadas de outros espaços coletivos [...] ocorrerá com base nos próprios meios disponíveis e entendimentos particulares daqueles participantes de uma atividade coletiva, auxiliado pelo intermediador/pesquisador (CASSANDRE; QUEROL, 2014).

Nessa pesquisa, o resultado de cada fase de coleta de dados (primeiro, questionário, depois, registro da hora-atividade por meio de fotografias etnográfico-descritivas) é que gerou a necessidade da tomada de outra ação-pesquisa. Os dados, assim, tiveram função dupla: compreender o que estava ocorrendo durante o espaço-tempo da hora-atividade e servir como espelho para que eu pudesse tomar novos caminhos durante a pesquisa.

Não havia um caminho definido a ser seguido no início da pesquisa, todavia o conhecimento produzido pelos dados na fase inicial do estudo foi entendido como um estado de necessidade de ação, a qual ocorreu por meio da realização de reuniões coletivas durante o espaço-tempo da hora-atividade de professoras de línguas. Dessa forma, não havia separação entre a minha ação como pesquisadora e o ambiente de pesquisa no qual eu estava inserida. Como intervencionista, havia uma consciência de que existia uma necessidade de mudança na organização da hora-atividade, cujos impactos poderiam ser mais produtivos para a sala de aula.

### 3.2 O DESENHO DA PESQUISA

Apresento, a seguir, informações sobre como ocorreu a realização da pesquisa, que são: a escolha do tema, o contexto, os participantes, as fases do estudo, a coleta de dados e a interpretação dos dados.

### 3.2.1 A escolha do tema

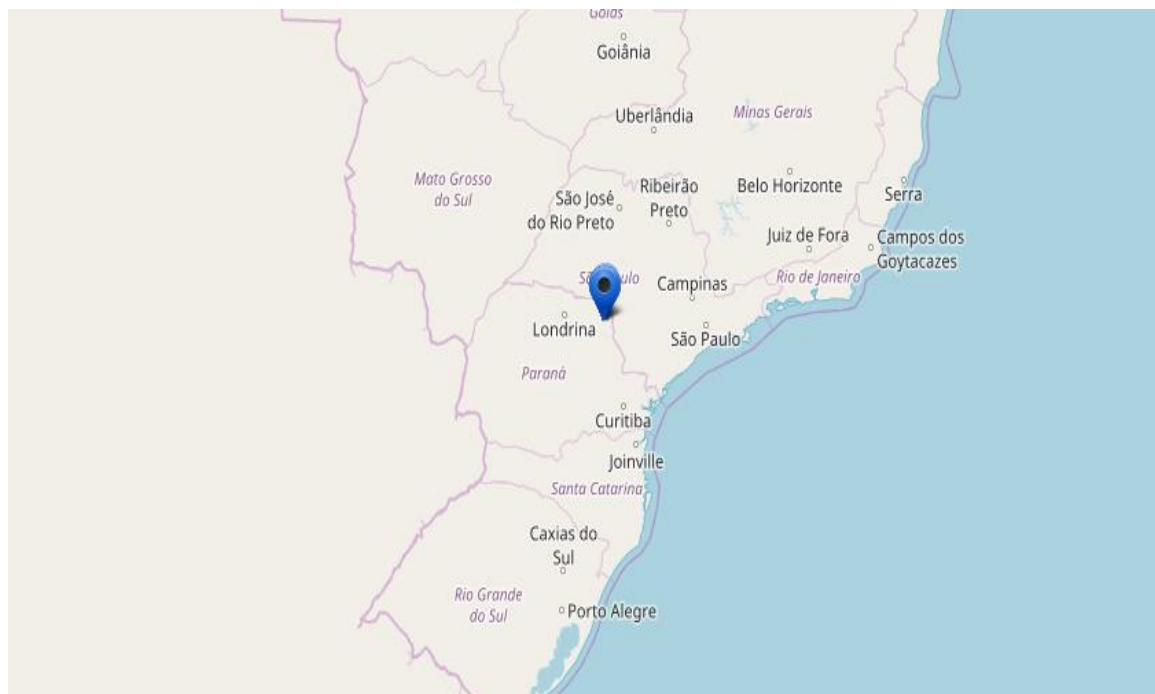
No segundo semestre do ano de 2011, vinda de um colégio estadual do município de Curitiba, cheguei ao Colégio Estadual Miguel Dias, com ordem de serviço para exercer os cargos de professora de línguas portuguesa (linha funcional 1) e língua inglesa (linha funcional 2). Nessa instituição conheci uma prática nada familiar no contexto de trabalho: a da hora-atividade concentrada de professores da área. Naquele semestre da adaptação, fui, aos poucos, tomando conhecimento de como ocorria essa atividade pedagógica por meio da própria prática da hora-atividade. Novata na escola e no grupo de professores, fui aprendendo a compreender os discursos que circulavam nessa prática e a gostar dos encontros. A partir de 2013, na hora-atividade, os professores passaram a contar com um dia por semana (dois turnos) e, como integrante do grupo, passei a também observar o potencial da hora-atividade como elemento enriquecedor não só da sala de aula, mas também da identidade docente. Ainda nesse ano, iniciei meus estudos no curso de doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, como aluna especial na disciplina de Práticas Colaborativas de Formação de Professores de Línguas, ministrada pela professora Elaine Mateus e, ao produzir a avaliação final, meu artigo teve com tema a hora-atividade concentrada de professores de línguas. Imersa nesse ambiente de valorização da hora-atividade por meio da concentração por área, senti que esse seria o tema de minha futura pesquisa de doutorado, cujo projeto sobre o tema foi aprovado e colocado em prática a partir do ano de 2015, com a minha aprovação como aluna regular do curso. Assim, a hora-atividade tornava-se não só uma prática de meu ambiente de trabalho, mas também meu contexto de pesquisa.

### 3.2.2 O contexto da pesquisa

O Colégio Miguel Dias Ensino Fundamental e Médio Regular e Especializado é a instituição onde atuo como professora de línguas portuguesa e inglesa e é nele que realizei a pesquisa. Ele está localizado na cidade de Joaquim Távora, na

região Norte Pioneiro do Estado do Paraná, sul do Brasil, a 180 quilômetros de Londrina, PR.

**Foto 1:** Localização do município de Joaquim Távora, PR



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2019.

O município de Joaquim Távora foi fundado em 21 de setembro de 1929. Foi colonizado por imigrantes ucranianos, portugueses, italianos e espanhóis. De acordo com os dados do Censo de 2010, a população é de 10.736 habitantes e a densidade demográfica é de 37,13 hab./km<sup>2</sup>. A agropecuária é a atividade mais importante do município com destaque para a criação de frangos, rebanho suíno e gado leiteiro. Na agricultura, o foco está na soja, no milho, no trigo, em hortifrutigranjeiros e na fruticultura. Na zona urbana, a economia gira em torno da indústria têxtil e frigoríficos, no comércio e na prestação de serviços.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – Médio de Joaquim Távora é 0,755. O IDH – Renda é 0,663, o IDH - Longevidade é 0,766 e o IDH - Educação é 0,835, sendo este último um nível considerado bem alto no contexto brasileiro. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais é de 7.7 e dos Anos Finais é de 5.6. Como a meta do Brasil para 2022 é 6.0, média que

corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países desenvolvidos, podemos afirmar que a educação municipal (Anos Iniciais) superou a meta nacional, enquanto que a estadual (Anos Finais), ainda necessita de avanços. Entre as escolas municipais, vale destacar o Colégio São José, dirigido pelas Irmãs da Segrada Família, cujo desempenho em 2018 foi 7.9 na Prova Brasil.

**Foto 2:** Visão aérea do município de Joaquim Távora - PR



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Joaquim Távora – PR, 2019.

O Colégio Estadual Miguel Dia fica no seguinte endereço: Rua Drº Lincoln Graça, nº 746, CEP 86455-000, Telefone (43) 3559-1596, Fax (43) 3559-1260. Ele é mantido pelo poder público administrativo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. É o único colégio localizado na sede do município a ofertar as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio Regular.

**Foto 3:** Fachada do Colégio Estadual Miguel Dias



Fonte: A pesquisadora, 2020.

**Foto 4:** Jardim do Colégio Estadual Miguel Dias



Fonte: A pesquisadora, 2020.

Os alunos que frequentam essa escola são oriundos de várias camadas sociais e residem nas zonas urbana e rural. O nome do colégio tem origem nas raízes históricas na cidade: Miguel Dias foi um dos fundadores do município. A instituição oferta

o ensino nos turnos da manhã, tarde e noite. Em 2019, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, disponíveis no site [www.educacao.seed.pr.gov.br](http://www.educacao.seed.pr.gov.br), a escola teve seu funcionamento da seguinte forma:

**Quadro 9:** Distribuição das turmas de alunos no Colégio Est. Miguel Dias em 2019

Modalidade	Nº de turmas	Nº de alunos
Ensino Fundamental – Anos Finais	19	566
Ensino Médio	11	395
Atendimento Educacional Especializado – Sala Multifuncional	3	42
Totais	33	1003

Org. A autora, 2020.

A escola oferta alimentação escolar para os alunos, adquirida de pequenos produtores da região, por meio da compra direta pela escola. Possui água tratada da rede pública, água filtrada, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e à reciclagem, acesso à *internet* com banda larga.

Quanto à infraestrutura, possui 13 salas de aula, 81 funcionários, sala de diretoria e coordenação pedagógica, laboratório de ciências, sala de Recursos Multifuncionais Especializado, quadra de esportes, uma coberta e outra descoberta, cozinha, biblioteca, banheiros (um adequado a aluno com mobilidade reduzida), dependências e vias adequadas a alunos com deficiência e mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, corredores cobertos, jardins, estacionamento, casa do zelador, entre outras.

O mobiliário da escola está em ótimo estado. As salas de aulas possuem *smart TV*, data-show, tela para o projetor, ventiladores, além das cadeiras e carteiras confortáveis. A escola é bem pintada e limpa. Possui aparelhos de som para serem levados para a sala de aula, a biblioteca é pequena, mas possui um bom acervo e dois computadores com *internet*. Uma bibliotecária e uma professora em disfunção fazem o trabalho com os livros. Os alunos recebem e utilizam o livro didático público enviado pelo Ministério da Educação (MEC).

A sala em que os professores ficam durante o intervalo e durante a hora-atividade é um espaço em que estão disponibilizados os computadores. Na verdade, trata-se do laboratório de informática. Nela, estão disponibilizados os armários dos professores, mesas, escrivaninhas, cadeiras, computadores com *internet*, estantes com livros, TV, ar condicionado, ventiladores. Ao lado fica a sala do café e a de impressão. Os professores contam com dois profissionais para imprimirem todo o material necessário para as aulas e avaliações, e para os auxiliarem com conhecimento na área de informática.

Além da parte física e estrutural, essa escola possui algumas particularidades que a fazem única. Quanto aos alunos, estudam nela desde os filhos de municípios de toda classe social. Assim, dividem as mesmas turmas os filhos do prefeito com os dos agricultores, dos comerciantes, dos catadores de reciclagem e, também, dos professores da escola. Penso que os professores acreditam bastante no potencial da escola. A maioria dos professores lecionam ou já lecionaram para seus filhos, inclusive o diretor. Os alunos se locomovem para a escola a pé, via transporte escolar público ou particular, ou de carro com seus pais.

Quanto aos professores, todos têm formação na área, sendo que a maioria são QPMs, portanto, possuem um vínculo grande com a escola. A escola tem a tradição de ficar entre os primeiros lugares do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Jacarezinho, composto por 61 escolas de 12 municípios, em quesitos como a Prova Brasil, Prova Paraná, Olimpíadas de Matemática, entre outras formas de avaliação, sendo essa última de grande sucesso.

Os professores de matemática são extremamente empenhados no envolvimento dos alunos nas provas das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Um dos alunos, João Paulo da Silva, ganhou medalha de ouro na OBMEP 2009, recebendo a medalha da então Presidente Dilma Rousseff. Ele ganhou tantas medalhas nessa categoria que foi selecionado automaticamente para fazer a graduação em Matemática na Universidade Estadual de Londrina em função de seu conhecimento. Em 2015, o aluno Gabriel Yuzo Shimizo conquistou o 10º lugar do Paraná na olimpíada também, recebendo medalha de ouro no Rio de Janeiro, além das muitas outras dezenas de alunos que são condecorados com melhadalhas de honra ao mérito nas OBMEPs. Também um aluno da escola já ficou na final da etapa Paraná no

concurso Soletorando, sem contar o grande número de alunos que são aprovados em universidades e faculdades públicas. Além disso, a escola se destaca com a participação de alunos em concursos literários. Em 2019, duas alunas da instituição foram premiadas entre os primeiros lugares.

### 3.2.3 Os participantes

O quadro de professoras de línguas, portuguesa e inglesa, é formado por professoras concursadas e/ou contratadas. Participaram da pesquisa, professoras, de ambos os vínculos empregatícios, além de mim, que sou pesquisadora e participante, de uma mãe, que também é professora de línguas na instituição e de uma pedagoga.

Na área de Línguas, todas as professoras têm, também, além de graduação na área, um ou mais cursos de pós-graduação, sendo a maioria na área de educação. Observa-se no quadro abaixo uma ausência de cursos de pós-graduação em Língua Inglesa. Dos grupos de onze participantes, somente duas são professoras contratadas pelo regime PSS, o restante das professoras são concursadas e possuem vínculo de trabalho com a escola contexto de pesquisa.

Algumas docentes já estão no Nível III na progressão dos níveis do Plano de Carreira de Cargos e Salários da Secretaria de Estado da Educação (último nível), portanto, participaram da formação continuada, ofertada pela mantenedora, chamada Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), cuja conclusão, além de dar ao professor o direito de ingressar no Nível III, como dito acima, dá-lhe o título de professor PDE.

É de suma importância esclarecer que a pesquisa foi realizada por etapas, portanto, o grupo de sujeitos que participou da investigação não foi o mesmo do início ao fim. Somente algumas delas participaram de todas as fases da pesquisa. Além disso, é importante destacar que os nomes que figuram no estudo são fictícios para preservar a identidade das participantes. A seguir, apresento o quadro de participantes em cada fase de pesquisa e algumas informações sobre as integrantes do grupo:

**Quadro 10:** As participantes da pesquisa em cada fase

<b>Participante e vínculo empregatício</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência no magistério<sup>4</sup></b>	<b>Fase 1 2015</b>	<b>Fase 2 2016</b>	<b>Fase 3 2017</b>
Profª pesquisadora – QPM	Graduação em Letras Português/Inglês – Especialização em Língua Portuguesa - Mestrado em Ciências da Linguagem – Professora PDE	23 anos	X	X	X
Profª 2 – QPM	Graduação em Letras Português/Inglês – Especialização em – Professora PDE	25 anos	X	X	X
Profª 3 - QPM	Graduação em Letras Português/Inglês – Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – Professora PDE	18 anos	X	X	X
Profª 4 - QPM	Graduação em Letras Português/Inglês/Espanhol – Especialização em Língua Inglesa	16 anos	X	X	X
Profª 5 - QPM	Graduação em Letras Português – Inglês – Especialização em Literatura e em Educação de Jovens e Adultos	16 anos			X
Profª 6 - QPM	Graduação em Letras Português – Especialização em Processo Pedagógico no Ensino de 1º Grau e em Educação Especial - Professora PDE	30 anos	X	X	X
Profª 7 - QPM	Graduação em Letras Português – Especialização em Língua Portuguesa e Literatura	15 anos	X	X	
Profª 8 - QPM	Graduação em Letras Português/Inglês Especialização em Língua Portuguesa - Professora PDE	25 anos	X	X	
Profª 9 - PSS	Graduação em Letras Português/Inglês - Especialização em Educação do Campo, em Gestão Escolar e em Ensino de Jovens e Adultos	10 anos		X	
Profª 10 - PSS	Graduação em Letras Português/Inglês – Especialização em Educação Especial Inclusiva, em Educação Infantil – Práticas em Sala de Aula, e em Psicopedagogia Institucional	7 anos		X	
Pedagoga - QPM	Graduação em Pedagogia – Especialização em Psicopedagogia Professora PDE	32			X

Org. A autora, 2020.

### 3.2.4 As fases da pesquisa e a coleta de dados

<sup>4</sup> No ano de 2016.

A coleta de dados ocorreu em três fases distintas, sendo uma a cada ano e com instrumentos diferentes. A primeira fase aconteceu no ano de 2015 e foi realizada com questionário. A análise desses dados nos levou a decidir por mais outra coleta no ano de 2016, que constitui a fase 2 da pesquisa, com a utilização de fotografias etnográfico-descritivas.<sup>5</sup> O resultado da análise dessas duas fases de pesquisa é que nos levou a partir para uma intervenção formativa, a qual ocorreu por meio de reuniões no ano de 2017. Falarei, detalhadamente, sobre cada fase de pesquisa:

#### **a) Fase 1 (2015)**

Foi no ano em que dei início ao curso de Doutorado em Estudos da Linguagem na UEL. Nesse ano, eu tinha certeza sobre o tema da minha pesquisa, todavia não sabia exatamente o que da hora-atividade em que iria pesquisar. Optei em iniciar com uma questão para as professoras participantes da hora-atividade concentrada de professores de línguas portuguesa, inglesa e espanhola, para que fosse respondida na forma escrita, individualmente, por sete professoras. A questão foi a seguinte: Como você define a hora-atividade?

Essa fase da pesquisa foi do tipo etnográfica, seguindo as trilhas de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Resende e Ramalho (2006), pois tais autores argumentam a favor da etnografia para se investigar o discurso na perspectiva crítica, visto que essa metodologia enfatiza a compreensão do evento através de tal perspectiva, visto que essa metodologia enfatiza a compreensão do evento através do ponto de vista dos próprios participantes e focaliza no que as pessoas dizem, como elas agem, e nas tensões entre o dizer e o fazer.

As respostas foram agrupadas e geraram três classificações de definição de hora-atividade. De posse da análise da questão, resolvi fazer uma verificação *in loco*, para que os discursos verbalizados na definição de hora-atividade pudessem ser confrontados a partir dos registros das situações reais da hora-atividade pelas professoras de línguas do contexto investigado, e optei partir para outra fase de pesquisa,

---

<sup>5</sup> Ver melhor o termo a seguir, na fase 2 de pesquisa.

posto que os dados levantados, até o momento, sugeriam a continuação da investigação. E parti, então, para a fase 2 da pesquisa.

### **b) Fase 2 (2016)**

A etapa 2 da coleta de dados ocorreu no ano de 2016 e, nessa fase, foram realizadas observações e registros descritivos das ações das professoras, no espaço-tempo da hora-atividade, a cada meia hora.

Nesse ano, contávamos com dez professoras da área. O Estado do Paraná ofertava um total de 35% da carga-horária semanal dos professores, ou seja, para cada 20 horas de vínculo dos professores, 7 eram destinadas para a hora-atividade. No dia da hora-atividade concentrada de professores de línguas, os docentes ficavam o dia todo na escola para a prática da hora-atividade. Foi elaborada uma tabela com os nomes dos professores participantes e os horários divididos a cada meia hora. No horário de início de cada turno não era feita a anotação das ações, para respeitar que as professoras ainda estavam chegando e decidindo o que iriam fazer. No turno da manhã, as anotações começavam às 8:00 horas e, no turno da tarde, as anotações iniciavam-se às 13:30 horas. A cada meia hora eu perguntava para cada professora participante o que elas estavam fazendo e a resposta era registrada na tabela. Por não encontrarmos na literatura um nome específico para esse tipo de coleta de dados, eu e minha orientadora decidimos nomeá-la de **fotografias etnográfico-descritivas**.

Esse trabalho foi realizado durante um bimestre do ano de 2016, e o bimestre escolhido foi o 3º. Dessa forma, a pesquisa teve início na primeira semana de agosto e término na última de setembro. Os resultados foram agrupados e gerou uma tabela com a frequência das atividades realizadas. Foram nove semanas consecutivas de coleta de dados e, ao final, foram totalizadas 610 fotografias.

A análise da tabela feita por mim e por minha orientadora, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Mateus, nos conduziu para o conflito considerado essencial no estudo do processo. Os resultados dessa etapa de estudo ocorrida com os meios próprios e as condições possíveis, bem como o entendimento particular do contexto situacional, nos levou a perceber a necessidade de uma intervenção no formato da hora-atividade, a fim de que a ação coletiva ganhasse novos significados, ou seja, “a intervenção não (...) [como] um

meio de produzir conhecimento para a ação, mas sim um processo constitutivo de ação” (HATCHUEL, 2000, apud CASSANDRE, PEREIRA-QUEROL, 2005, p. 21).

Ao fazer esse tipo de coleta de dados, foi possível ter maior conhecimento e analisar como se circunscreve a hora-atividade na instituição onde atuo, ou seja, olhar os eventos discursivos dentro dessa prática situada.

Os questionários e fotografias etnográfico-descritivas, bem como a análise e conclusão dos mesmos, desafiaram a mim e a minha orientadora a repensar a questão metodológica da pesquisa. Tais dados trouxeram à tona a situação problemática originada no formato da hora-atividade, visto que as fotografias demonstraram que ela não potencializava as ações coletivas. O questionário deixou evidente que havia uma valorização da troca e das interações, todavia as fotografias etnográfico-descritivas, durante dois meses seguidos, revelaram que as ações realizadas nesse espaço-tempo não colaboravam para a realização de relações dialéticas e dialógicas que possibilitassem a ação coletiva, mediada pela linguagem, para a transformação das práticas da sala de aula.

Como pesquisadora com raízes nas bases da Análise Crítica do Discurso, precisei buscar uma base teórica que estivesse alinhada com o meu objetivo maior de estudo: a aprendizagem e o desenvolvimento de professores. Consciente do meu papel enquanto pesquisadora, professora e cidadã, foi no referencial teórico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural que pude aprofundar a investigação e tomar decisões que possibilitassem a mudança, com foco na transformação do contexto situacional.

A apresentação dessa vertente teórica pela minha orientadora e o aprofundamento por mim do conhecimento advindo de leituras de obras seminais da Teoria da Atividade (ENGSTRÖM, 1987, 2001; DANIELS, 2002; ENGSTRÖM; SANNINO, 2010, VYGOTSKY, 1996), de obras de pesquisadores brasileiros cujos trabalhos se apoiam nesses autores (LIBERALI; MATEUS; DAMIANOVIC, 2012; MAGALHÃES; FIDALGO, 2011; CASSANDRE; PEREIRA-QUEROL, 2005) e o resultado analítico dos dados evidenciaram aquilo que Virkunen e Newnham (2015) chamam de “estado da necessidade”, e nos levaram, em conjunto, a planejar uma intervenção no

contexto investigado visando ao desenvolvimento da atividade pesquisada. Por isso, a pesquisa seguiu para sua fase 3.

### **c) Fase 3 (2017)**

A terceira fase da pesquisa tem suas raízes na intervenção formativa. A necessidade de mudança na hora-atividade me levou a uma ação intencional na prática da mesma, propondo às professoras de língua inglesa, à pedagoga e à professora de português e mãe de uma aluna da escola, a inclusão de momentos coletivos durante o espaço-tempo da hora-atividade, por meio de reuniões para discussão sobre outro sistema de atividade, o da sala de aula.

Agir de forma um pouco diferente daquilo evidenciado com as fotografias etnográfico-descritivas poderia potencializar a zona de aprendizagem e de desenvolvimento. É preciso dizer que mesmo com todo o meu entusiasmo diante das possibilidades em que a minha pesquisa poderia vir a ser, o contexto ia na contramão.

Nesse ano, a educação paranaense havia sofrido grande perda. Os professores que contavam com 35% da carga-horária para a hora-atividade tiveram um retrocesso: passaram a contar com 25% a partir de então. Isso trouxe bastante revolta entre os docentes do Paraná, que se sentiam satisfeitos com a carga-horária da hora-atividade do ano anterior. Então, no início desse ano, os professores tiveram que assumir não mais 13 aulas para um padrão de 20 horas/aulas, e sim 16. Para os de 40 horas/aulas, não mais 26, e sim 32. Dessa forma, houve um aumento no número de aulas e uma diminuição na carga-horária da hora-atividade.

Minha pesquisa deu uma leve “esfriada”, pois as professoras, sempre tão atarefadas, agora tinham menos tempo para realizar ainda mais tarefas. A participação voluntária não foi fácil. Resolvemos, então, oferecer-lhes a participação na reunião como uma forma de formação continuada, com certificado ofertado pela UEL. Eu havia planejado fazer uma reunião por mês, mas diante da diminuição do tempo para a hora-atividade, foi possível realizar somente cinco reuniões durante o ano todo.

Justifiquei para as participantes que a leitura crítica oriunda dos dados coletados nas duas primeiras fases revelava que algo deveria ser feito para mudar a

situação. Dessa forma, os resultados da investigação, até aquele momento, serviram como espelho para que elas pudessem ver, agora de forma sistematizada, como ocorria a hora-atividade no ambiente pesquisado, comprovando aquilo que eu já tinha como hipótese no início da pesquisa: que era apenas um momento burocrático, de cumprimento de tarefas muito mais materiais que intelectuais.

Nessa fase, o discurso das professoras foi coletado por meio da gravação em áudio, em reuniões mensais, em que a hora-atividade foi explorada como Laboratório de Mudança (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015). Passei a ser pesquisadora-interventora e os sujeitos participantes da pesquisa, colaboradores.

Foram realizadas, então, duas reuniões no primeiro semestre e três no segundo, com início em março e término em novembro. Na primeira reunião, eu expliquei como se dariam os encontros seguindo a metodologia do Laboratório de Mudança e iniciou-se a mesma. Nessa fase, participaram somente as professoras de língua inglesa, sendo uma delas de inglês e espanhol, uma mãe de aluna da escola (também professora de Língua Portuguesa), eu como professora e pesquisadora/interventora, uma pedagoga, e, em uma das reuniões, um estagiário do curso de Letras, ex-aluno, que hoje retorna para a instituição como professor em formação.

Durante as reuniões, a linguagem teve papel central como mediadora e constitutiva de movimentos para compreensão e transformação dos sistemas de atividades (o da hora-atividade e o da sala de aula), cujos diálogos entre si, em virtude do compartilhamento de objetos entre dois sistemas de atividade, conforme defende Engeström (2011), constituiriam a compreensão dessa relação e a produção do novo.

O tempo das reuniões variou de 30 a 60 minutos. Dependendo da data, as colaboradoras estavam muito atarefadas, por isso havia certa tensão, certa pressa em terminar o encontro, em virtude do número de tarefas que as mesmas tinham que realizar. As reuniões foram gravadas e transcritas.

### 3.2.5 A análise dos dados

Após a leitura das transcrições, as mesmas foram analisadas, qualitativamente, conforme a sequência em que elas ocorreram, em uma análise sincrônica (naquele momento). Os excertos das reuniões 1 e 2 foram separados de acordo com os elementos do sistema de atividade e organizados de acordo com o ciclo do Laboratório de Mudança. O agrupamento das duas primeiras reuniões se deu pelo fato de que os temas discutidos nesses dois encontros foram muito parecidos. Já as reuniões 3, 4 e 5 foram analisadas cada uma, separadamente, e sem a classificação dentro dos elementos do Sistema de Atividade. Ao final, foi elaborado um estudo diacrônico quantitativo e qualitativo da intervenção formativa, a fim de demonstrar como ocorreram os momentos de aprendizagem expansiva, bem como as impossibilidades dessa ocorrência.

A interpretação dos dados e a redação da tese ocorreu sempre à luz do Laboratório de Mudança, dentro de um viés crítico dos estudos da linguagem. A produção do trabalho buscou ser condizente com a escolha teórico-metodológica, assim como também com o meu papel de professora, um papel “essencialmente político e inseparável dos movimentos de tensão, conflito e superação que organizam as relações nos contextos sócio-histórico-culturais” (MAGALHÃES, 2012, p. 16), permeado pelas situações reais da vida.

O trabalho de análise dos dados foi também uma análise de vida. Da vida dentro de uma hora-atividade, com suas tensões, dores, conflitos, e da superação por meio da busca de outras maneiras de comportamento, da criação de novas realidades e da busca do novo para a resolução de problemas.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Assim como tivemos fases de coleta de dados, a análise deles também se deu em fases, como já indicado na metodologia, para melhor compreensão dos resultados da pesquisa. Na etapa de análise, primeiramente, ocorre a análise do questionário e das fotografias etnográfico-descritivas. Em seguida, apresento a análise dos excertos da intervenção formativa, discutindo como os modos de ação do discurso colaboraram para a aprendizagem, que leva ao conhecimento dos participantes, indo do caminho do “que é” ao “vir a ser”.

### 4.1 OS DADOS-ESPELHO

Para que ocorra uma intervenção por meio do Laboratório de Mudança, uma das primeiras tarefas é a preparação. Ela ocorre por meio de coleta de dados necessários para que possa haver um melhor planejamento da intervenção e criação do espelho da atividade. Na presente pesquisa, os dados coletados serviram como espelho, pois em função da análise dos resultados desses é que foi tomada a decisão de um direcionamento da pesquisa, conforme a necessidade de intervenção.

A tarefa de produção do espelho da atividade ocorreu por meio de um estímulo, por minha parte, para que as professoras refletissem sobre a hora-atividade, ou seja, através de um diálogo com a direção e com as professoras de língua portuguesa e inglesa do Colégio Estadual Miguel Dias. Além disso, foi esclarecido que se tratava de uma pesquisa de Doutorado em Estudos da Linguagem, que a participação delas seria voluntária e que teriam a identidade resguardada.

O levantamento dos dados do espelho ocorreu por meio da utilização de dois instrumentos de coleta de dados: questionário e fotografias etnográfico-descritivas.

O objetivo do questionário foi verificar como as professoras definiam a hora-atividade. A unidade de estudo foi o discurso. As respostas do questionário foram agrupadas e geraram três classificações de definição de hora-atividade: como espaço de preparação de aulas, de interação e de estudo. É importante contextualizar que, em 2015, ano dessa fase da pesquisa, os professores contavam com 35% de hora-atividade por

semana (sete aulas semanais para cada padrão de 20 horas) e passamos a ter mais contribuições para o ensino-aprendizagem.

A prática social da hora-atividade era composta de várias formas de ação, de pessoas, de relações sociais, de linguagem, articulados semioticamente neste dado contexto que resultavam numa prática docente altamente empoderada (FAIRCLOUGH, 2001). Amostras do discurso historicamente situado revelam a internalização dos componentes da hora-atividade. Ao explorar a realidade observada, pude ter um maior conhecimento e observar como se circunscreve a hora-atividade na instituição onde atuo, ou seja, olhar os eventos discursivos dentro desta prática situada.

A hora-atividade, no contexto da pesquisa, era uma prática já naturalizada, sedimentada, posto que em 2015 já havia passado mais de uma década da implantação na rede pública das escolas estaduais do Paraná. A análise do discurso presente nas respostas mostrou que as professoras investigadas entendem a prática da hora-atividade definidas em três pilares: como preparação de aulas, como momento de interação e como espaço-tempo de estudos.

A hora-atividade é concebida, pelas professoras, como um momento de preparação para a prática da sala de aula. Essa concepção apareceu na resposta de todas as sete professoras que responderam ao questionário, a pergunta, que é “Como você define a hora-atividade?”. Para as professoras, trata-se de um tempo para:

***Preparar** avaliações e atividades para utilizar em sala de aula. (profª 2)*

***Preparação** de aulas, **correção** de atividades avaliativas. (profª 3)*

***Preparar** melhor suas aulas. (profª 4)*

*É o tempo para que os professores têm para **preparar** suas aulas, **pesquisar** sobre os assuntos que serão abordados nas aulas. (profª 5)*

*É o momento que nós temos para **preparar** nossas aulas. (profª 6)*

*Um momento importantíssimo para **elaboração, correção**. (profª 7)*

*É um horário que o professor tem para **preparar** seu material didático. (profª 8)*

Para as professoras investigadas, a hora-atividade está muito mais para o campo das realizações materiais tais como preparação de aulas, avaliação e correção de tarefas, mesmo que inerentes à profissão, que do intelectual. Esse entendimento foi buscado em Kuenzer (2005) citado por Czekalski (2008, p. 94), em que se argumenta que:

a racionalidade técnica faz distinção bem clara entre o trabalho intelectual e o manual, ou seja, entre aqueles que planejam e os que executam, evidenciando que essa divisão e fragmentação do trabalho pedagógico deriva-se da contradição entre capital e trabalho, a qual estabelece uma separação entre o pensar e o agir.

A hora-atividade, conforme a pesquisa, é entendida, prioritariamente, como um momento de realizações de atividades burocráticas, as quais fazem parte da prática docente. As professoras estão muito mais preocupadas em fazer algo, cumprir as tarefas, que em atividades ligadas ao campo teórico, tais como estudos, como pode ser percebido na questão em que deveriam definir a hora-atividade.

Conforme Czekalski (2008), as ações realizadas durante a hora-atividade moldam as práticas, orientam as condutas dos professores bem como suas relações, “restando pouco tempo para a pesquisa, o que possibilitaria um planejamento mais dinâmico para suas aulas e maior crescimento intelectual” (p. 96). Dessa forma, enfatiza a autora, “o trabalho docente tem a forte marca da labuta”, sendo, muitas vezes, “penoso” para o professor.

As professoras apresentam um discurso hegemônico, com forte relação com o item 2 do documento da SEED-PR (Anexo 24),<sup>6</sup> que é o que trata da preparação da aula, normatizado como “Organização e acompanhamento da aula”. Há uma relação muito forte entre este ponto do discurso oficial com o discurso das professoras investigadas, ou seja, sua presença tem efeitos no jogo de poder em que este e outros textos normativos da SEED-PR se engajam nas práticas sociais. Dos dez itens apontados no documento, sem dúvidas, este é o ponto mais forte, que é o da preparação para a atividade docente.

Vale ressaltar as escolhas lexicais presentes nesses excertos, tais como o vocábulo do campo semântico relacionado à “preparação”. De acordo com o dicionário de origem das palavras, tal termo vem do Latim *PRAEPARATIO*, “o ato de aprontar”, de *PRAEPARARE*, formada por *PRAE*, “antes”, mais *PARARE*, “deixar pronto”, relacionado

---

<sup>6</sup> O Anexo 24 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, normatiza a Hora-atividade do 1º semestre de 2014, como um momento de: 1) Planejamento em diferentes níveis; 2) **Organização e acompanhamento da aula (grifo meu)**; 3) Preenchimento do livro de registro; 4) Atendimento a pais; 5) Encaminhamento do Conselho de Classe; 6) Discussões on-line na Escola Interativa; 7) Estudos por área do conhecimento; 8) Estudos pedagógicos; 9) Formação Profissional; 10) Troca de experiências .

a *PARERE*, “dar à luz, produzir, trazer ante”, do Indo-Europeu *PER-*, “trazer à frente, fazer aparecer”. E, no dicionário brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis, preparação significa: a) operação ou processo de aprontar qualquer coisa para o uso ou serviço; b) medida ou ação preliminar para efetuação de qualquer coisa; c) organização que torna possível que algo aconteça; é sinônimo de formação, de treino.

É importante perceber que o uso do termo “preparar” apresenta sempre um complemento relacionado a algo, tais como: “avaliações, aulas, material didático”, todavia, em nenhum trecho o termo está relacionado consigo mesmo, portanto, o uso dessa palavra se vincula a coisas materiais, palpáveis, mas não à preparação relacionada com a formação profissional.

O discurso das professoras ecoa de diversos modos dos propósitos da hora-atividade, tais como o planejamento e intervenção em diferentes níveis e a organização e o acompanhamento da aula, presentes em vários documentos norteadores advindos da SEED-PR. Nesta perspectiva, a representação das professoras nos permite identificar posicionamentos ideológicos em relação a eles próprios, bem como suas atividades, bastante direcionadas para o campo do “fazer algo”, materializada através do alto uso do verbo “preparar”, como apontam os grifos nos excertos, ligada à atividades em que estão realizando.

Ao definirem o que é hora-atividade, as professoras entrevistadas apontam um conjunto de possíveis asserções sobre esta determinada prática, provendo, também, descrições de ações individuais e sociais. Lembrando que, como se trata de uma prática social coletiva, elas realizam a ação de prescrever, através do discurso, as regras do que é permitido de ações individuais e sociais. Sendo assim, o que não foi dito passa a ser interpretado como não aceito, o tolerado, portanto, algumas práticas incluídas são vistas como pertencentes às ações do grupo, excluindo-se outras.

Dessa forma, “preparar aula” é uma prática discursiva reconhecida e entendida como legítima e homogênea. Uma prática de letramento, posto que o contato com textos tanto orais quanto escritos: “empodera os aprendizes, provendo-os com um aparato analítico-crítico para ajudá-los [neste caso, as professoras em hora-atividade] a refletir sobre experiências e práticas de linguagem, as suas próprias e as dos outros, em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem como um todo” (CLARK;

IVANIC, 1997, p. 217). Nota-se, com isso, que a linguagem permeia ações de letramento (preparar aula, pesquisar, corrigir atividades). As ideologias e identidades destas professoras se manifestam como uma forma de preservar a estabilidade daquilo que consideram como prática social “correta” naturalizada a ser desenvolvida no espaço-tempo da hora-atividade.

As práticas que fazem parte da rotina das professoras do contexto pesquisado operam na construção das identidades docentes. Fazer uso das práticas de letramento, apontadas no parágrafo acima, pode ser visto como uma forma de agir com a língua por meio de uma representação de prestígio que está em consonância com os textos dos documentos oficiais, ou seja, de acordo com discurso do poder. Esses textos formam um conjunto de semioses que incluem todas as formas de significados (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122) e que constituem formas de conhecimento, formas de ser, de estar no mundo, e que influenciam na constituição da identidade.

A linguagem está sempre integrada às práticas sociais, constituindo discursos específicos (GEE, 1990), que nada mais são que “maneiras de interagir, valorar, pensar, acreditar, falar e, geralmente, ler e escrever, como instâncias de papéis particulares exercidos por grupos de pessoas” (p. 19). Desta forma, o fazer pedagógico que ocorre na hora-atividade deve ser entendido como uma atividade múltipla que vai além da prática de ler e escrever, pois neste espaço-tempo as práticas sociais e as ideologias estão sempre envolvidas.

Outra prática que está presente nas respostas a esta questão está relacionada com o coletivo, pois se trata da relação do professor com o outro, a qual também faz parte da atividade docente. Há uma prática discursiva que está praticamente homogeneizada, a da hora-atividade como um momento de interação. Então, a hora-atividade, também é um momento de:

*Interação entre colegas da mesma área. (profª 2)*

*Troca de experiências feita com os demais colegas da área. (profª 3)*

*Buscar interação com os professores de sua área. (profª 4)*

*Trocar experiências entre os professores da mesma área. (profª 5)*

*Interagir com outros professores. (profª 7)*

*Troca de informações e experiências entre professores. (profª 8)*

Sabe-se que as identidades docentes “são construídas nos discursos, nas práticas sociais e nas interações com os demais atores nos contextos em que se encontram” (BATISTA JÚNIOR; SATO, 2014). Desta forma, o estabelecimento de cumplicidade é gerado pelas trocas, pelas conversas, pela interação, pois trata-se de uma prática social com vista à formação humana, cujas atitudes coletivas permitem, na relação com o outro, a construção de uma identidade coletiva para o enfrentamento dos desafios do trabalho docente.

Este espaço de interação, de trocas de experiências, deve ser alicerçado no conceito de colaboração, o qual pressupõe que todos os participantes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e aos seus próprios. Desta forma, o espaço-tempo da hora-atividade tem, conceitualmente, potencial para conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos participantes.

A terceira prática presente no texto das professoras entrevistadas está relacionada com um momento de estudo, todavia em menor proporção, posto que das sete, somente quatro professoras se apropriaram desta, como apontam os excertos a seguir:

*É um momento de pesquisa, de estudo. (profª 2)*

*O professor precisa de preparo, portanto esse tempo também deverá ser utilizado para aperfeiçoamento e/ou estudos relativos à sua área de atuação.*

*(profª 3)*

*É um momento de estudar e nos capacitar para melhorar nossas aulas (profª 5)*

*É um momento de leitura. (profª 6)*

Fica evidente que o aperfeiçoamento das professoras também é uma de suas preocupações, pois elas precisam sentir-se preparadas para suas práticas pedagógicas, preparação esta que se dá através da formação como profissional da área da linguagem. Embora percebam a importância de estudos durante a hora-atividade, o que noto tanto em minhas participações neste espaço-tempo como também nas respostas das professoras, é que a hora-atividade, talvez de modo primordial, mas não exclusivo, é voltada para a realização de atividades práticas, imediatas, inerentes à atividade docente, ficando o fortalecimento de sua formação em terceiro plano.

Celani e Collins (2003) entendem que é preciso que tenhamos a visão de uma educação contínua, entendida em termos de um processo “que possibilita ao professor se educar conforme prossegue com sua atividade como educador” (p. 70). A hora-atividade, nesse sentido, torna-se espaço propício para esse processo, pois as práticas sociais dos professores permitem-lhes reflexão e intervenção no contexto social da escola pública, tornando possível para eles uma atuação como agentes de mudança em seus contextos profissionais. As interações sociais, pontuam Mateus e Piconi (2011, p. 275), “mediadas pela linguagem, estabelecem a ponte entre o indivíduo e o outro, apresentando-se como aspecto constitutivo tanto das práticas colaborativas humanas, como da identidade destes indivíduos”.

De acordo com Virkkunen e Newnhan (2015), frequentemente se obtém os melhores dados para o espelho por meio da combinação de métodos diversos. Os autores consideram que as quatro maneiras mais relevantes do processo de trabalho como espelho da prática são as entrevistas, a observação e o registro por meio de vídeo das ações e práticas importantes, a análise de documentos e o diário de perturbações.

Na presente pesquisa, o estudo documental foi realizado, sim, todavia, o resultado da análise de documentos foi apresentado no contexto de pesquisa (capítulo 1), e serviu de base para a compreensão do universo investigativo.

O espelho dessa pesquisa, realizado por meio de questionário, e a discussão sobre os resultados nos levou a verificar como as professoras do contexto pesquisado representam a hora-atividade por meio do discurso. Tínhamos a resposta para “o que é” a hora-atividade a partir de dados dos documentos oficiais, das respostas do questionário, mas precisávamos, ainda, de uma compreensão da totalidade do sistema de funcionamento da hora-atividade e foi necessário saber algo que não estava, ali, nas respostas dos documentos nem nas dos questionários. Era importante saber o que é hora-atividade a partir da prática da mesma. E para conseguirmos informações para o espelho dessa prática, achamos que uma coleta de dados por meio da observação e registro das ações dentro do espaço-tempo da hora-atividade nos daria uma visão real das realizações. Todavia, o registro por vídeo seria inviável, pois poderia interferir no trabalho das professoras durante a hora-atividade.

Depois de muito pensar, optei por fazer um registro escrito da rotina da hora-atividade. Como não encontramos na literatura um termo para esse tipo de coleta de dados, o nome dado por nós foi “fotografia etnográfico-descritiva”.

Durante dois meses, a cada meia-hora, eu perguntava para cada professora que estava na sala de hora-atividade, o que ela estava fazendo. Nesse ano, dez professoras formavam a equipe de professoras de línguas do Colégio Estadual Miguel Dias. Algumas com mais horas-atividade, outras com menos, dependendo da quantidade de aulas que cada uma tinha. Todos se reuniam no mesmo dia para a realização da hora-atividade.

A figura abaixo corresponde à maneira como as fotografias etnográfico-descritivas eram registradas. A escolha corresponde a uma tarde do mês de agosto de 2016. O registro da última hora-atividade da tarde (o das 17:00h) não foi contabilizado nenhum dia, em função que nesse horário o encaminhamento de todas era para o encerramento do período letivo. Como se trata de uma ilustração, foi escolhido apenas um momento de registro das fotografias etnográfico-descritivas.

**Figura 5:** Modelo de registro das fotografias etnográfico-descritivas.

16.08.2016 – tarde

	13:00:00	13:30:00	14:00:00	14:30:00	15:00:00	16:00:00	16:30:00
Nome da professora	Conversa com Olga sobre a coleta de dados	Prepara prova.	Prepara prova.	Prepara prova.	Imprime prova.	Imprime atividade de redação	Prepara e imprime provas.
Nome da professora	Conversa com colegas.	Trabalha no planejamento.	Pesquisa lojas na <i>internet</i> .	Está parada, pensando.	Sai para preparar o café.		
Nome da professora		Prepara atividade para aula.	Prepara exercícios para aula.	Prepara aula.			
Nome da professora	Mexe no celular e conversa com amigas.	Mexe no celular e conversa com amigas.	Digita prova.	Imprime prova	Atendeu mãe que veio conversar com a professora sobre seu filho.	Imprime prova.	
Nome da professora	Cuida das unhas.	Mexe no celular.	Imprime atividades.	Prepara aula.	Preparando atividade e as imprime.		

Nome da professora	Trabalha no planejamento.	Trabalha no planejamento.	Trabalha no planejamento.	Prepara prova.	Sai para preparar o café.	Prepara prova.	Conversa com uma professora que está precisando de ajuda e dá orientações a ela.
Nome da professora		Vai para outra sala. Trabalha no livro de chamada.	Corrige atividade avaliativa.	Corrige atividade avaliativa.	Preenche livro de chamada.		

Org. A autora, 2016.

Foram registradas 633 fotografias. A ação que teve apenas um registro foi descartada, totalizando 23 registros nessa situação. As 610 fotografias etnográfico-descritivas foram agrupadas conforme os registros, os quais resultaram na tabela a seguir. Os registros são apresentados na ordem decrescente.

**Quadro 11:** As ações realizadas pelas professoras em hora-atividade

1º Preparação de provas	128
2º Correção de provas, atividades avaliativas e redações	109
3º Conversa com colegas sobre temas não-relacionados à escola	102
4º Planejamento, preparação de aula, atividades, resolução de exercícios	52
5º Impressão de provas e atividades avaliativas	44
6º Trabalho no livro de chamada	31
7º Conversa, auxílio, troca de ideias com colegas da área e/ou equipe pedagógica sobre temas relacionados à escola	30
8º Preparação de tabela da semana de provas	25
9º Pesquisa, leitura de sua pasta individual no computador; leitura na internet	21
10º Preparação do café	18
11º Trabalho no Plano de Trabalho Docente	16
12º Reunião com pedagoga	15
12º Interação com o celular	15
13º Preparação de atividade de recuperação da aprendizagem	9
14º Pesquisa, leitura de materiais impressos como revista, livros, editais	6

14º Limpeza e organização do armário	6
15º Substituição do professor(a) que faltou	4
15º Digitação de projeto sobre semana cultural	4
15º Pesquisa, leitura do livro didático	4
16º Montagem de portfólio com tarefas de alunos	3

Org: A autora, 2020. Fonte: Fotografias etnográfico-descritivas coletadas em 2016.

É importante observar que as duas atividades mais realizadas estão relacionadas com a avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos e representam mais de um terço dos trabalhos realizados pelo grupo durante o período pesquisado. Essa prática discursiva está em consonância com todas as definições de práticas a serem realizadas durante esse espaço-tempo, posto que desde as primeiras luzes sobre a hora-atividade, mesmo quando a mesma ainda não recebia tal intitulação, já se previa a avaliação como uma atividade a ser realizada, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e esse termo continua a ser usado até o momento, em todos os documentos oficiais norteadores dessa atividade pedagógica. Como podemos ver, a avaliação recebe destaque nas atividades realizadas durante a hora-atividade, seja por meio do discurso que representa o poder, seja por meio das práticas discursivas do contexto de pesquisa.

Ainda na avaliação, podemos observar que o contexto investigado revela que as professoras se debruçam sobre atividades relativas às suas práticas em sala de aula, cumprindo o que está previsto na legislação (Anexo 24, 2014), ou seja, tarefas inerentes aos fazeres burocráticos do dia a dia da ação docente, tais como preparar provas e corrigi-las, preparar aulas, fazer o planejamento do bimestre, preencher o livro de chamada. A tabela a seguir foi sistematizada de outra forma e, através dela, podemos chegar a outras inserções sobre a prática das professoras nesse espaço-tempo.

**Quadro 12:** Os focos das ações realizadas na hora-atividade

Foco	Quantidade de fotografias	Detalhamento das ações
Avaliação	318	Preparação de prova Correção de provas e atividades avaliativas Impressão de provas Produção de tabela de semana de provas Preparação de prova de recuperação Avaliação de portfólio de aluno
Interação	162	Interação entre professoras sobre tema não relacionado à escola Interação com professoras sobre temas relacionados à escola Reunião pedagógica Interação com o celular
Planejamento de aulas	93	Planejamento de aula Pesquisa na <i>internet</i> Elaboração do Plano de Trabalho Docente do bimestre Planejamento de projeto da Semana Cultural
Ações burocráticas	31	Trabalhar no livro de chamada
Outros	18	Substituição de professor que faltou Limpeza no armário Preparação do café
Estudo	10	Leitura de livros e revistas Pesquisa no livro didático

Org: A autora, 2020. Fonte: Fotografias etnográfico-descritivas coletadas em 2016.

Preparação de avaliações (provas, atividades avaliativas, redações) bem como a sua correção<sup>7</sup> podem ser consideradas atividades burocráticas inerentes ao exercício da docência, todavia é necessário que se faça uma reflexão crítica sobre o tempo dedicado para tal prática. Dialogando com a pesquisa de Czekalski (2008) podemos perceber que essa rotina toma muito mais tempo e atenção do professores que todas as outras práticas previstas no Anexo 24. Uma tarefa que está relacionada muito mais para o campo das realizações materiais que das intelectuais, visto que deve resultar em uma produção. Enfatiza a autora que “as rotinas burocráticas tomam muito mais

<sup>7</sup> Eu poderia expandir o papel e a concepção de avaliação apresentado pelo grupo investigado, todavia o foco da pesquisa está no tempo dedicado à essa prática dentro do espaço-tempo da hora-atividade. Posteriormente, isso poderá ser objeto de estudo.

tempo e atenção dos professores do que o próprio processo educativo” (CZEKALSKI, 2008, p. 96) e a hora-atividade, muitas vezes, não tem sido utilizada para reflexão e trabalho coletivo docente na organização do trabalho pedagógico, continua a autora.

Como mostra o quadro acima, os momentos de estudo ficaram em último plano. Mesmo estando previsto nos documentos oficiais, durante os dois meses de investigação, as raras vezes em que foi realizado foi para estudar os conteúdos do livro didático. Parece ser de senso comum os momentos que suscitam reflexões serem deixados para traz, priorizando as tarefas inerentes ao fazer pedagógico vinculadas às questões de ordem burocrática. Nas palavras de Czekalski (2008, p. 100):

Não podemos desconsiderar que a utilização da hora-atividade para a organização dos trabalhos burocráticos e pedagógicos é de suma importância, porém é imprescindível que ainda lutemos pela ampliação<sup>8</sup> e organização da hora-atividade para momentos de estudo pedagógicos coletivos.

É importante destacar que as professoras definiram a hora-atividade como momento de estudo, todavia entendo que, em função das múltiplas tarefas e, também, da forma como a hora-atividade está organizada, o momento de estudo ficou em último plano. No questionário, a hora-atividade também foi definida como momento de interações, de trocas. Embora constatamos que há interação entre as professoras durante a hora-atividade, reforço que a mesma não ocorre com foco no pensar e agir docente.

As atividades realizadas estão voltadas para a realização de tarefas pedagógicas pertinentes à sua disciplina, todavia estas acontecem de forma individual, mesmo estando tais professoras em um ambiente que sugere que as atividades se dêem de forma coletiva. Saliento, aqui, que o caráter individual do trabalho realizado pelas professoras investigadas pode ser percebido com relação às atividades pedagógicas inerentes à profissão, todavia as interações coletivas acontecem, sim, mas voltadas para assuntos pessoais, na maioria das vezes, como podemos ver. Notamos, também, a ausência de um momento de estudo, pois tudo o que se faz revela o caráter imediato da

---

<sup>8</sup> Vale lembrar que durante a pesquisa de Czekalski, 2008, a carga-horária da hora-atividade era 20% e durante a realização desta, a carga-horária da hora-atividade havia sido ampliada para 35%. Dessa forma, a ampliação por si só não garantiu a coletividade, conforme hipótese da autora.

ação docente. De um total de 610 fotografias, apenas 30 são direcionadas para a troca de ideias relacionadas à escola.

Com essa coleta de dados, foi possível perceber que as professoras estavam juntas no mesmo espaço geográfico e no mesmo espaço temporal, todavia, todas preocupadas com o seu fazer individual. A leitura dos dados nos levou a entender que estarem juntas não significava que estavam unidas dentro de um viés de coletividade. O quadro atual do sistema de atividade se revelava dessa forma:

**Quadro 13:** O Sistema de Atividade da Hora-atividade

<b>Sujeitos</b>	Professoras preocupadas com ações relacionadas com o campo da avaliação (53%); com pouca troca de experiências sobre as práticas pedagógicas (5%); planejamento ocorre sobre as suas ações individuais.
<b>Instrumentos mediadores</b>	Provas, atividades avaliativas, livros didáticos, <i>internet</i> (interação ocorre com os instrumentos).
<b>Objeto</b>	Visão de hora-atividade como uma ação individual de realização de tarefas.
<b>Regras</b>	Afazeres relacionados com a avaliação, planejamento das aulas e interações sociais. Cumprimento das suas metas para o cumprimento das tarefas burocráticas inerentes ao fazer docente.
<b>Comunidade</b>	Professoras. A pedagoga esteve presente em 15 fotografias (3%).
<b>Divisão de trabalho</b>	Cada uma faz as suas tarefas.
<b>Objeto</b>	Ensino-aprendizagem.

Organização: A autora, 2020. Fonte: Fotografias etnográfico-descritivas coletadas em 2016.

O quadro acima nos mostra a situação de como era a hora-atividade no ano de 2016. O conflito provocado pelos resultados advém da lacuna de momentos coletivos, pois o que podemos inferir é que as professoras são muito comprometidas com seus afazeres inerentes ao processo avaliativo, com o planejamento das aulas e com interações relacionadas ao não-pedagógico, todavia, há uma ausência de momentos em que o grupo pare para ações realmente coletivas, para conexões psicológicas em torno de um tema.

O espelho da atividade havia nos mostrado como é a hora-atividade, no entanto, tínhamos em mente aquilo que a hora-atividade poderia tornar-se, conforme advoga Holzman (2009). Tornar-se um espaço com questionamentos, com interpretação

das práticas, com construção coletiva de soluções para os conflitos, com espaço para colocação de suas ideias, práticas e teorias apreendidas ao longo do trabalho profissional e novas produções que transformem o objeto da atividade, ou seja, tornar o espaço-tempo da hora-atividade um processo de aprendizagem e desenvolvimento para todos os envolvidos. E passamos, então, para a próxima fase da pesquisa.

#### 4.1 A INTERVENÇÃO FORMATIVA

Com base no espelho da atividade investigada, o processo de pesquisa direcionou suas ações a fim de criar um lócus para que os participantes possam romper com as práticas naturalizadas e venham a agir de forma diferente daquela usual até então. Nesse sentido, o estudo busca propiciar o movimento da ação-discurso para a criação intencional do novo dentro da hora-atividade e para possibilitar, como aponta Newman (1996, p. 36), nas palavras de Magalhães (2011, p. 15), maneiras de “agir além de nós mesmos, emocionalmente, intelectualmente, artisticamente ou de qualquer outra maneira”, rompendo fronteiras tradicionais.

A intervenção formativa foi a escolha metodológica para agir nesse contexto, posto que cria a “aprendizagem-que-leva-ao-desenvolvimento” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002; HOLZMAN, 2009, p. 17, citados por Magalhães, 2011). O espelho da pesquisa revelou o que é a hora-atividade, todavia, os autores enfatizam a importância de pesquisas que vão além do que é, para focar o tornar-se. Nesse sentido, as ações tomadas para o prosseguimento do trabalho envolvem uma concepção dialética do “vir a ser”, denominada pelos autores de “instrumento-e-resultado”, ou pré-requisito e produto, como aponta Magalhães (2011). A totalidade instrumento-e-resultado é uma unidade de aprendizagem-desenvolvimento, uma zona entre o que a hora-atividade é e o que ela está em processo de tornar, chamada por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A escolha do instrumento-e-resultado, que levasse à criação de um contexto para “aprendizagem que leva ao desenvolvimento”, foi a reunião. Por meio da realização de reuniões, pensava-se em tornar o espaço-tempo da hora-atividade um espaço realmente coletivo, que fosse além das ações individuais e que propiciasse um

debate sobre o objeto da atividade, que é o ensino-aprendizagem. No levantamento do espelho da atividade, o objeto da atividade é o ensino-aprendizagem, e, na intervenção formativa, ele continua sendo. Todavia, com a inserção de reuniões, o objeto da atividade passa ser ressignificado e os resultados são refletidos em outro sistema de atividade, que é o da prática na sala de aula.

A realização de reuniões durante a hora-atividade pode possibilitar que “o objeto potencialmente compartilhado seja analisado”, segundo Engeström (2009), e uma análise horizontal pode transformar e desenvolver as atividades envolvidas. Saliento também que, por meio da realização de reuniões, as ações nesse espaço-tempo tenham como foco a produção de novas produções e soluções, pois “a transformação do objeto modifica, também, os modos como as regras e a divisão de trabalho organizam as práticas” (MAGALHÃES, 2011, p. 36).

#### 4.2.1 As reuniões 1 e 2

A aprendizagem expansiva é o foco central da Terceira Geração da Atividade – teoria proposta por Engeström (ENGESTRÖM, 1987, 2008, 2009a, 2010; ENGESTRÖM, SANNINO, 2010; ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013; ENGESTRÖM, SANNINO, VIRKKUNEN, 2014) – a qual refere-se à criação do novo dentro do sistema de atividade. A aprendizagem expansiva consiste na expansão daquilo que não está pronto, da construção e reconfiguração do novo, na criação de um objeto para um sistema de atividade já existente, mas que está em processo de movimento coletivo entre todos os envolvidos (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010); essa aprendizagem expansiva não ocorre, desde o início, de forma ampla pelo sistema de atividade: ela ocorre de forma incipiente, mas com potencial de expansão. Assim, a intervenção na mediação da hora-atividade, por meio de sessões coletivas, pode ser entendida como uma mudança potencial de gerar, por meio das discussões, novos modos de compreender e, por conseguinte, trabalhar, com o motivo da aprendizagem, que é o aluno de língua inglesa na escola pública.

Seria utópico pensar que esses poucos encontros, dentro do espaço-tempo da hora-atividade do grupo investigado, possam gerar soluções definitivas para

os problemas encontrados, todavia, a oportunidade de momentos coletivos para reflexão sobre as necessidades pontuais podem potencializar transformações na lógica do pensamento sobre o sistema de atividade, e, por conseguinte, abrir caminho para novas práticas, novas ações de aprendizagem.

Para melhor compreensão, as ações de aprendizagem expansivas serão discutidas a partir dos elementos do sistema de atividade, articulando o modelo do ciclo de aprendizagem expansiva com as manifestações discursivas do grupo investigado. As reuniões 1 e 2 foram agrupadas, pois a primeira serviu de espelho para a segunda por meio da retomada dos temas tratados anteriormente. Dessa forma, o agrupamento das duas reuniões em uma só sessão de análise permitiu melhor estudo dos dados. O primeiro número antes do trecho do discurso em análise é o da reunião e o segundo o turno. Alguns trechos dos excertos estão sublinhados. O destaque representa retórica indicativa de questionamento em busca de caminhos para os conflitos.

a) Vértice sujeito:

O discurso das professoras com relação às suas próprias problemáticas revela que elas estão insatisfeitas com vários elementos do Sistema de Atividade de ensino-aprendizagem. Todas as colocações relacionadas a esse eixo têm uma conotação negativa. Por meio dos dados podemos perceber que o retrato da primeira reunião demonstra que elas estão impotentes diante das contradições.

*(1-18) Profª 2: Mas nós não vamos conseguir ser professoras de línguas. Num contexto de números de alunos, número de aulas, se eu tô colocando pra vocês aqui que uma instituição que tem duas horas por semana, com número de cinco, seis alunos por turma, não tá conseguindo, nós muito menos gente!*

O conflito está relacionado com o tema indisciplina e número de alunos, os quais são colocados em evidência pela professora e que, diante da intervenção de que existem outros problemas, outra professora insiste, ainda, no mesmo tema, sugerindo que estes, então, são grandes problemas. Diante desse conflito, as professoras apresentam um comportamento apático, de derrota, mesmo. É importante perceber que esse conflito tem um significado extremamente forte na identidade delas, o qual as impede de exercerem a função profissional, que é a indisciplina, o número de

alunos. A análise empírica da situação nos leva a entender que a indisciplina é algo próprio, sistêmico nas relações de ensino.

A professora 2 usa o pronome “**nós**”, o qual, no contexto de pesquisa, abarca não só os professores de escola pública, mas também os que são de cursos particulares, cuja escolha revela que ela conhece muito bem não só o contexto em pesquisa, mas também outras instituições de ensino, as quais passam por problemas semelhantes.

Há um impasse nessa comparação a qual coloca a indisciplina como um conflito ainda maior que o número de alunos, pois a professora relata que “em instituições com cinco, seis alunos por turma”, o conflito que impede a atuação plena como professora de línguas ainda continua, cujo sentido sugere que o ambiente da escola pública colabora ainda menos para o exercício da função docente de línguas. É importante perceber que as professoras são constrangidas, como mostra o trecho, por situações que fogem ao seu alcance, que são as regras (número de aulas e número de alunos por turma), cuja comparação com outro contexto a leva a uma posição de inferioridade, como mostra o trecho: “*nós não vamos conseguir ser professoras de línguas*”, percebe-se um sentimento de derrota diante desse conflito, uma situação sobre a qual as professoras sentem-se incapazes de achar uma solução.

A manifestação discursiva desse conflito é carregada de intensidade emocional negativa diante dessa problemática, revelando a incapacidade do sujeito de agir para resolvê-la. Essa “*bastante desconfortável zona de ação*” se dá de forma extrema, que é a não-ação e, portanto, impede a transformação. Como podemos ver, não trata-se apenas de uma crítica à prática existente, mas, sim, de uma análise profunda da problemática que produz a sensação de desamparo diante da situação.

De acordo com Engeström e Sannino (2011), muitas vezes, as pessoas se deparam com problemas que lhes parecem impossíveis de serem solucionados por elas próprias e que as deixam paralisadas diante desse tipo de questão. Por serem indissolúveis, os autores chamam esse tipo de conflito de “*double bind*” (vínculo duplo), pois as alternativas disponíveis para a tomada de decisões não ocasionariam resultados satisfatórios, ou seja, mesmo que se reduzisse o número de alunos como em escolas

com cinco ou seis alunos, isso não seria suficiente para resolver o problema maior, que é a indisciplina.

Diante desse conflito, as participantes da pesquisa sentem-se, muitas vezes, incapazes de conseguir atingir o resultado, isto é, de cumprir, realmente, a função de professoras de línguas que é levar o aluno a aprendizagem (resultado). Essa impossibilidade se justifica por meio do contraste entre o contexto situado da escola pública e o de outra instituição, no caso a escola particular de línguas, que é o número de alunos.

O vínculo duplo revela uma “paralisia impossível de ser resolvida sozinha pelo indivíduo”, conforme Paniza, Cassandre e Senger (2018, p. 280), cuja posição é a de submetimento, de derrota frente a esse tipo de problema, como podemos ver no trecho (1-18) *“nós não vamos conseguir”*. Engeström e Sannino (2011) colocam que uma das marcas linguísticas do vínculo *“double bind”* é a expressão de desamparo diante da situação aparentemente sem saída. Outra pista linguística importante a se observar é a ausência do sentimento de culpa, posto que a situação conflituosa é compreendida como algo que vai além de suas possibilidades, pois não ocorre somente ali, naquele contexto, mas em outros também, como em escolas particulares de línguas.

Na segunda reunião, a questão da indisciplina foi retomada por meio de análise, “buscando as causas e mecanismos que levaram a tal prática” (CENCI, 2016, p. 60). Nessa fase do ciclo, os participantes, de acordo com Engeström (2015) apontam para o início da transformação da atividade, que é a manifestação de conflitos internos, questionamentos pessoais e situação em que não há alternativas para a mudança dessa contradição, como mostra o trecho:

(2-12) Profª3: *Eu acho que a desmotivação dos professores está ligada diretamente a dos alunos, porque se a gente tem muita indisciplina na sala de aula, nós desanimamos na hora de expor o conteúdo, porque ninguém tá escutando o que você tem para falar nem tá interessado na sua aula, né, você muda a tua metodologia e quando você vê que aquela metodologia que você usa também não deu certo, então a gente tem que procurar um caminho... não sei qual o caminho milagroso que vai ser esse!”*

A professora aponta a indisciplina como a raiz da falta de motivação, a qual pode ser vista, novamente, como o conceito utilizado por Engeström, o *“double bind”*,

que em linguagem coloquial, poderíamos dizer um “beco sem saída”: os alunos desmotivados causam a indisciplina; se ninguém está interessado em escutar o conteúdo, o professor fica desanimado, e isso, também, causa indisciplina. Ou seja, as duas mensagens são conflitantes e provocam resultados negativos.

No entanto, mesmo diante dessa situação crítica, aparentemente sem solução, é perceptível a posição da professora, a qual busca uma ideia, uma solução, mesmo de forma descrente, como no trecho: *“então a gente tem que procurar um caminho... não sei qual o caminho milagroso que vai ser esse!”*.

Passo, agora, a pontuar algumas críticas levantadas pela pedagoga participante, cujas manifestações discursivas sinalizam uma posição de intervenção no grupo, posto que tem uma posição de poder dentro da escola. Nos trechos, é possível observa que suas falas, diante do “descaso do público” (alunos) remetem ao agenciamento das professoras para as ações pedagógicas:

(1-202) Pedagoga: “Só se a gente se conscientizar muito, educar realmente pra cidadania, pra gente ver os nossos netos, de repente, tenta mudar... (risos)... Tentar alguma mudança! [...] “Vamos fazer o melhor com aquilo que temos, como disse o “Cortela”!”,

E, mais adiante (1-204), *“é só uma questão de organização”* e em (1-207) *“nós precisamos rever nossos conceitos quanto a isso, e tá buscando para poder melhorar”*, cujas manifestações discursivas sugerem o comprometimento com as ações para alterar a atividade. Aqui, temos um exemplo de vínculo duplo, próprio da contradição secundária, pois a situação crítica impele as professoras não só a identificarem as contradições, como também a ponderar soluções alternativas.

Todavia tais “incentivos” retornam por meio de uma manifestação linguística bastante irônica por uma das professoras (1-205) *Profª 3* : *“E quando não tivermos nada melhor, fazer melhor ainda!”*, e por mais outra em tom de rejeição às possibilidades potenciais na atividade, também crítica no trecho (1-206) *Profª 4*: *“não sejamos medíocres”*, numa demonstração de resistência.

Essa reflexão crítica durante a hora-atividade é de grande valia, pois leva as professoras a pensarem sobre o próprio fazer nesse momento tão importante, cuja fala parece uma reivindicação, uma crítica, mas, também, de forma indireta, a indicação

de uma prática que deveria acontecer, um modelo de trabalho: (1-208) *Profª 4* : “*Nós nunca paramos pra uma reflexão sobre o que a gente tá ensinando realmente, né!*” Esse tipo de manifestação discursiva é uma categoria de agência transformativa que emerge durante a participação dos sujeitos em um sistema de atividade. Isso pode ser percebido na mudança discursiva da professora 4 no turno 208, ao informar sobre uma prática que não ocorre, ela faz uma crítica sobre a organização da hora-atividade, que é parar para refletir sobre como está acontecendo a mediação da aprendizagem, como ela enfatiza. Isso significa a abertura de novas possibilidades de ação dentro do espaço-tempo na escola, em melhorias nas práticas correntes, ou seja, em aprendizagem expansiva.

Outra situação problemática, materializada linguisticamente nas duas primeiras reuniões, foi a formação pré-serviços de professores, cujas raízes são históricas dentro do sistema de atividade, com consequências negativas no presente. Para as professoras, o reflexo da formação pré-serviço foi falha (passado) e tem causado problemas angustiantes (presente) no vértice do sujeito dentro do sistema de atividade. É importante perceber esse trecho da fala da professora (1-93) : [...] *Profª 4* “*a chave de tudo é nossa formação!*”, em que ela resume o sentido de formação de professores de línguas, por meio de uma metáfora que desencadeia toda uma discussão carregada de sentimentos negativos. O uso da metáfora “*a chave de tudo*” para a formação do professor tem um significado de princípio, essência, fundamento. A chave de tudo é aquilo que tem o poder de abrir algo. No contexto educacional, o conhecimento oriundo da formação é que leva o professor a desempenhar seu trabalho com qualidade, que é o ensino-aprendizagem.

As manifestações discursivas das professoras, de forma coletiva, fazem representações sobre a formação delas durante a graduação, a qual, segundo elas, foi: fraca, falha, com pouca conversação. Uma das professoras relata a contradição entre o período de formação do professor e o período de atuação no mercado de trabalho (ontem x hoje):

*(2-26) Profª 4: nós também somos deficitários com isso... porque nós também não tivemos contato assim pleno com a língua estrangeira, né... então, assim, nós temos a dificuldade em transpor essa barreira até por falha de formação nossa mesma.*

O resultado disso ocorre na sala de aula por meio de situações difíceis, como deparar, às vezes, com alunos que sabem mais que a docente, gerando um constrangimento na relação professor-aluno (sujeito x objeto). Ao fazer a análise da situação (formação insuficiente), a professora teve o propósito de indicar caminhos para que isso não ocorresse. Ela indica por meio do trecho (1-99) Prof<sup>a</sup>4: *“tinha que ter um requisito assim, de preparação **mesmo** também na faculdade”* (grifo meu), a ação de modelagem de uma nova relação explanativa, oferecendo uma perspectiva para resolver ou transformar a situação problemática.

O discurso das professoras revela, ainda, a valorização das habilidades orais como um pré-requisito para uma boa identidade de professor, por meio de palavras do campo semântico voltados para o tema: *“laboratório de línguas”, “conversação”, “fluência”*. Além disso, aponta o círculo vicioso que ocorre após o término da graduação: (1-99) Prof<sup>a</sup> 4: *“você não tá trabalhando, não tem dinheiro pra pagar o curso ainda, quando tem o dinheiro, você não tempo, porque você tem que dá aula”*.

As consequências da má formação das professoras justificam a situação contraditória da relação entre o vértice da mediação (ensino) x o do objeto (aluno). A reação das professoras com relação à formação de professores não é de passividade e aceitação da situação; pelo contrário, as manifestações discursivas indicam pistas de entendimento, agenciamento e busca de “superar as contradições internas, que causam perturbações, rupturas, conflitos e situações e conflitos de vínculo duplo em sua atividade cotidiana” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015, p. 110).

Buscar o conhecimento que a faculdade não proporcionou é um processo de aprimoramento, de agência transformadora, a fim de resultar numa remediação da atividade, suprimindo, assim, as relações causais do conflito, como em (1-99) Prof<sup>a</sup> 4: *“**você tem que** buscar pra fora o que a faculdade não te deu. Ai **você tem que** pagar um curso também particular, porque você não tem ‘aquela’ fluência”* (grifo meu). O uso do modal que dita regras indica a multivocalidade presente no discurso, pois ao dizer “você tem que...”, não sabemos se a professora está projetando o seu próprio ponto de vista como universal ou individual, cuja escolha linguística pode ser um instrumento para ocultar as relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001) ou ditar regras para o grupo.

Ao vislumbrar um ganho de qualidade no sistema de atividade de outra instituição, no caso, os cursos de formação de professores, a professora compreende que o resultado final dessa mudança transformaria também o contexto de sua ação. Nas palavras de Paniza, Senger e Cassandre (2017), “esse desejo de transformação é uma condição dos próprios sujeitos da atividade, que passam a questionar as formas como essa atividade está atualmente organizada, e com isso, compreendem coletivamente a necessidade de realizar mudanças” (p. 2).

De acordo com Engeström (2011, p. 610), a ação agentiva ocorre “quando os atores, enquanto indivíduos potenciais e agentes coletivos, realizam ações transformadoras intencionais, inventando e usando artefatos para controlar suas ações”. Por meio da remediação, a qual ocorre por meio da substituição da ferramenta psicológica previamente internalizada, a de uma professora com formação falha, com pouca fluência e pouco preparo, a qual era inadequada para uma boa prática pedagógica, por outra que é a da professora que tem consciência da importância de sua formação, vista com a “*chave de tudo*”, e por isso busca agentivamente a sua autoformação fora do ambiente institucional (curso de graduação).

Na reunião 2, a professora retoma o tema ao discorrer sobre a agentividade do professor em geral, posto que em nenhum momento ela usa o pronome eu, mas, sim, “você”, indicando que essa é uma prática corrente no universo pedagógico:

*(2-26) Profª 4: O aperfeiçoamento vem depois... você está terminando essa faculdade, você tem que correr atrás... Isso... você já é “jogado”, vamos dizer assim, na sala de aula, porque você tem que ter seu trabalho e aí vão misturando as coisas, vai faltando tempo, vai faltando... enfim, são várias regras que você tem que seguir, aí conforme vai passando, nosso trabalho vai passando o trabalho, você vai aprimorando ou você aprimora de um lado ou do outro.*

Com a formação deficiente e com a falta de tempo e dinheiro durante a atuação como docente, as professoras também fazem uma análise histórica da prática corrente da formação continuada, relatando que aproveitavam a formação continuada ofertada pela Secretaria de Estadual de Educação do Paraná durante gestões passadas e que, na atualidade, não apreciam mais essa modalidade de formação ofertada pela mantenedora, em função da mesma não ser mais direcionada para a disciplina de língua

inglesa, com indícios de que as professoras estão insatisfeitas com a formação em serviço, como mostram esse trechos:

*(1-101) Profª 3: Ah! não temos mais curso de capacitação voltado exclusivamente para a língua inglesa”,*

*(1-102) Profª 4: “sempre tinham aqueles encontros aqui e acrescenta muito, e até aquelas capacitações aqui que eram por disciplina, agora já, a gente vê que raramente a gente se encontra, né?.*

Cursos exclusivamente para língua inglesa são entendidos pelo grupo como cursos voltados para a fluência, para a proficiência, como mostram os trechos já discutidos. O próximo trecho também revela que a tarefa de formação continuada, nos moldes das professoras, fica a cargo das mesmas como mostram esses trechos: (1-99) Profª 4: “*eu fui aprendendo, eu fui buscando é, música, é internet, essas coisas assim*” e (2-2) Profª 3: “*a nossa proficiência não existe mais só se você quiser você tem que fazer um curso à parte*”.

As professoras fazem uma comparação entre o ontem e o hoje com relação à formação continuada disponibilizado pela SEED, com avaliação negativa sobre a forma como vem ocorrendo ultimamente. Essa análise da situação entre o passado e o presente faz parte, segundo a proposição do modelo do Laboratório de Mudança. Nesse momento da reunião, a questão da historicidade da formação continuada no contexto investigado veio à tona. Por meio do discurso, foi possível fazermos um painel na linha do tempo.

#### **Quadro 14** - Linha do tempo da formação das professoras do contexto da pesquisa.

	<b>Passado (origem)</b>	<b>Presente (situação atual)</b>	<b>Futuro (situação ideal)</b>
<b>Formação pré-serviço<sup>9</sup></b>	Falha, insuficiente (pouca conversação, falta de professores)	Professora despreparada; Professora aprendendo na prática; Alunos testam o conhecimento do professor; Busca por formação fora da graduação, quando possível.	Faculdade deveria fazer um trabalho de preparação do professor que fosse realmente eficiente.

<sup>9</sup> A maioria das professoras fizeram a graduação em uma faculdade estadual localizada na região (formação pré-serviço).

<b>Formação em serviço</b>	Governo investia na formação continuada do professor <sup>10</sup> ; Vinham professores de fora para a capacitação; Formação era por disciplina; Estudavam-se obras de autores consagrados da área da educação; Semana pedagógica por área.	Não há formação voltada exclusivamente para a língua inglesa; Na formação, analisam-se dados estatísticos da escola; A semana pedagógica não é por área; Não há estudo de obras de autores da educação; Curso <i>My English online</i> é considerado (por uma das professoras) como enjoativo, gramatiquero e descontextualizado.	Formação por disciplina (cursos <i>online</i> ) para a proficiência; Curso sobre novas metodologias; Estudos sobre obras de autores consagrados da área da educação; Semana pedagógica por área.
----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Org. A autora, 2020.

A ausência de formação em serviço específica para língua inglesa é mais uma justificativa para as situações de constrangimentos do estado da necessidade no eixo do sujeito. Todavia o vínculo duplo, nesse caso, ocorre de maneira diferente, pois o exame das situações revela que as mesmas ocorrem em virtude de conexões históricas com o passado e leva-as a um posicionamento não só de análise da situação atual, mas de demonstração de conhecimento de quais ações devem ocorrer para que haja transformação da situação corrente.

A análise da formação pré-serviço é vista como negativa (1º estímulo), cuja consequência ocorre na forma de possível agência, pois ao buscar superar as “anomalias” da graduação, as professoras sentem-se na obrigação (consigo mesmas) a buscarem o aprimoramento do conhecimento. O primeiro estímulo, nesse caso, veio de dados da memória das participantes, o qual serviu como espelho para que fosse debatido e formulado um novo conceito (2º estímulo) de formação de professores, aquela que “realmente” prepara o futuro professor. As expressões de agência transformativa podem ser vistas no paralelo entre o passado (do tipo crítica), presente (compromisso de ações) e o futuro (tipo visionamento) dentro do sistema de atividade de formação do professor.

Já na formação em serviço, o passado é lembrado de forma positiva, enquanto que o presente é visto de forma negativa. A agência transformativa ocorre na forma de explicação e visionamento (passado) e crítica (presente), evidência que para

<sup>10</sup> Durante a gestão do Governo Jaime Lerner, a formação continuada ofertada aos professores era direcionada para a disciplina de Língua Inglesa.

ali, pois em relação à formação continuada, não ocorre o compromisso, por conseguinte, nem a tomada de ações. Esse momento de reflexão sobre a formação do professor tanto pré quanto em serviço, pode ser entendido como um momento propício para o envolvimento emocional sobre o tema e criação de agência, pois nele pode-se observar um processo de engajamento social incorporado temporalmente nas professoras, posto que houve a informação sobre o passado, a orientação por meio da avaliação do presente com vistas a possibilidades futuras (Virkkunen, 2006, apud Lopes, Vilela e Querol, 2018).

Há um saudosismo no discurso das professoras, as quais demonstram, por meio dessas manifestações discursivas, que sentem-se desvalorizadas pelos órgãos que representam o poder, como mostram os trechos abaixo:

*(1-100) Profª 2: Antes o governo investia mais gente... Agora?!,*

*(1-101) Profª 3: Não temos mais curso de capacitação voltado, exclusivamente para a língua inglesa,*

*(1-102) Profª 4: sempre tinham aqueles encontros, aqui, e acrescentam muito, e até aquelas capacitações aqui que eram por disciplina.*

É importante notar que a formação continuada valorizada pelo grupo é aquela que atende suas reais necessidades, ou seja, formação específica e não generalizada. Esta última, dirigida aos profissionais de todas as áreas não é vista como investimento, portanto tem significado negativo para as professoras do contexto investigado, como aponta o excerto: (1-106) Profª 6: *“Infelizmente nós tivemos um retrocesso!”*.

Convém também destacar a manifestação discursiva da pedagoga, quando uma das professoras disse sobre o autor Dermerval Saviani: (1-107) Profª 3: *“a gente deixou de estudar”* e ela retorna (1-108) Pedagoga: *“ah! Vocês deixaram, eu continuo!”*. Friso de antemão que essa postura de manifestação discursiva de sua auto-formação e de suas produções, enquanto pedagoga e pesquisadora, será uma constante durante as sessões do Laboratório de Mudança, levando-me a inferir que a mesma entende que ao professor cabe, também, uma parcela de força, de busca e parte da responsabilidade de sua formação continuada.

#### b) Vértice: Mediação/instrumentos mediadores

A mediação é o ensino-aprendizagem. O livro didático é um dos instrumentos mediadores, ele é visto como praticamente a única ferramenta das

professoras para o ensino da língua, como revelam as palavras da professora (1-2) Profª 6: [...] “a opção que vocês têm de trabalho é o livro didático, vejo as colegas reclamando da dificuldade de dar sequência de um ano para outro”. Diante do início da discussão sobre o livro didático, a professora 3 faz uma análise histórica desse material no contexto pesquisado, como mostra o trecho a seguir:

*(1-15) Profª 3: Sabe, eu vou defender o material didático que a gente usava aqui, há uns 6 anos atrás, quando o governo ainda não proporcionava livro de inglês, e era muito melhor, porque, daí, os alunos compravam aquele livro “Take Your Time” que é da editora Moderna e aquele livro, sim, é acessível aos nossos alunos, porque os textos são mais curtos, eles conseguem dialogar um com o outro, conseguem fazer pergunta ... muito diálogo, os livros que estão vindo hoje, estão muito “gramatiquinhos” entre aspas vamos dizer assim, e os alunos nunca vão se interessar por aquilo, né, então, na minha hora atividade né, que é o nosso foco aqui, o que que eu procuro fazer ... a eu vou trab... eu vou estudar esse texto primeiro pra ver o que eu posso tirar daqui pra levar pra sala de aula pra que fique um pouco mais interessante pro aluno, porque o texto é enorme, vocês tem visto nos livros de inglês? Muito complexos!*

Por meio das manifestações discursivas da professora, foi possível elaborar esse quadro sobre o livro didático na linha do tempo:

**Quadro 15** - Análise histórica dos livros didáticos utilizados pelos professores.

<b>Tempo</b>	<b>Livro didático</b>	<b>Forma de aquisição</b>	<b>Características</b>
Antigamente	Take Your Time – Editora Moderna.	Comprado pelo aluno.	Textos curtos, acessível aos alunos, muito diálogo.
Atualmente	Livro didático disponível para ser usado na escola.	Enviado gratuitamente pelo Ministério da Educação.	“Gramatiquinhos”, não despertam interesse no aluno, textos enormes, muito complexos.

Org. A autora, 2020.

O quadro remete à historicidade da pesquisa. O livro didático é um artefato carregado de historicidade, posto que a sua utilização pode ser vista dentro de uma perspectiva de se trazer experiências anteriores para o mundo atual. O problema ocorre em função de um livro didático adotado, o qual é disponibilizado atualmente pelo

MEC<sup>11</sup>. Na manifestação discursiva da professora de português e mãe, o conflito sobre esse material chama bastante a atenção dela, pois:

(1-39) Prof<sup>a</sup> 6: *Eu acho também que na escola eu, também como professora de português, observo que vocês de inglês... vocês não têm o material de apoio eficiente, então o material fica a desejar, esse material está descontextualizado com a realidade da escola, o material não é motivador.*

Percebe-se que a dificuldade em trabalhar com esse material ecoa dentro do espaço-tempo da hora-atividade, que até os outros professores que não são da disciplina percebem a situação problemática instalada, pois em função deste material o aluno pouco se interessa pela aula de língua inglesa.

No próximo trecho, a professora aponta uma contradição, entre o livro didático preparado pelo autor e o aluno que vai utilizá-lo no processo de mediação, de forma bem crítica, pois esse material, que deveria ser de apoio, não condiz com a realidade da escola:

(2-40) Prof<sup>a</sup> 3: *É como se os nossos alunos soubessem falar fluentemente e conhecessem a gramática de fio a pavio e o material que a gente recebe é esse e não é porque ele discorda desse material é que todos os livros que vem para escolhas são do mesmo nível.*

E as palavras da outra colega de disciplina corroboram com o dito: (2-74) Prof<sup>a</sup> 2: *“Até porque o que vem nos livros para ser ensinado nem os americanos e nem nos ingleses, os britânicos, sabem dessas regras gramaticais”*. As opções disponíveis não deixam outros caminhos, a não ser aqueles aprovados pelo MEC e que, ao entender do grupo de professoras do contexto pesquisado, acabam levando as professoras a ter que estudá-los:

(1-15) Prof<sup>a</sup> 3: *[...] eu vou estudar esse texto primeiro pra ver o que eu posso tirar daqui pra levar pra sala de aula pra que fique um pouco mais interessante pro aluno, porque o texto é enorme, vocês tem visto nos livros de inglês? Muito complexos!*

---

<sup>11</sup> As opções de livros para escolha seguiam todas, praticamente, com o mesmo nível de dificuldade para uso em nossa realidade.

Percebemos no trecho que o uso de um livro didático que esteja de acordo com aquilo que a professora espera e que venha a ser uma forma de auxílio para a aula não ocorre. Todavia, a relação que ela tem com o material didático é de agentividade e de protagonismo, pois, mesmo diante disso, a professora procura caminhos para deixar a aula mais interessante para o aluno. Sua atitude é de estudar para dar aula, a procurar caminhos que possam tornar a aula mais interessante, em virtude da complexidade dos textos presentes no livro didático.

Para facilitar a mediação, a professora trabalha dessa forma, como apontam as manifestações discursivas a seguir:

*(1-17) Profª 3: [...] A gente “globaliza”, todo pro aluno o sentido geral, porque quando ele vai fazer o ENEM, os textos são em inglês e as interpretações são em português, então, se ele conseguir um sentido global daquilo ele já consegue, então a gente tenta fazer isso, mas ai até que ponto que eu tô sendo uma professora de língua, então ai? Se né, o que [é] que eu tô querendo fazer na sala de aula?*

Esse caminho de tornar o texto mais acessível ao aluno leva a professora a globalizar o sentido do texto para que o aluno consiga fazer o ENEM, cujas questões são em português.

Ocorreu, também, um questionamento das professoras diante de uma proposta de inglês como língua franca, como inglês global. Há um desencontro entre os anos do livro didático de língua inglesa utilizados hoje na escola: num ano a questão do inglês global é enfatizada, até motiva a professora Auriane a propor um trabalho com os alunos a partir da abordagem de inglês como língua franca: (1-62) Profª 2: *“Pra poder desenvolver ai, a conversação. Então, eu acho assim, que é uma ideia, de a gente pegar essas 1.500 palavras e fazer um trabalho com eles.”* Todavia, relata outra professora que no livro didático de inglês do 9º ano, aparecem tarefas que fortificam as diferenças entre os países que fazem parte do império da língua inglesa, contrariando a abordagem de inglês global proposta no livro do ano anterior: (1-65) Profª 3: *“E, ai, no livro do nono ano tem lá o exercício, pra você fazer o listening e colocar qual pronúncia que é britânica e qual pronúncia que é americana, entendeu?... Então, até o livro... Até o... Até quem escreve né... Até os autores!”*

Como podemos ver, a questão do livro didático, além de não vir ao encontro das necessidades do contexto pesquisado com relação ao nível de dificuldade das atividades, também coloca em choque as abordagens de ensino, causando estranhamento na prática das professoras.

Os dilemas da identidade docente e as questões não resolvidas foram processos bem presentes sobre e na hora-atividade. O posicionamento das professoras foi de agentividade, cujos trechos apontam ações de atividade de modelagem de uma nova relação explanativa, a qual oferece uma perspectiva para resolvê-la. O presente e o passado se manifestam também com relação à metodologia como aprenderam e as influências dessa em suas práticas presentes. As ações de aprendizagem expansiva ocorrem por meio de ações de análise dentro de um viés histórico, como mostram os trechos:

*(1-210) Profª 4: Porque eu... eu aprendi na escola de um jeito, né... No tradicional, lá, e eu achei que aquilo também era viável, pra eu dar continuidade!.*

*(2-78) Profª 3: Que era o “siga o modelo” né!... era como a gente achava que tinha que aprender então a gente seguia o modelo então... fazia inúmeras vezes aquela repetição sem ter um propósito em ter uma finalidade específica para aquilo. Então siga o modelo a gente já viu que não dá certo.*

Podemos perceber acima a contradição entre a abordagem que fez parte do ensino no passado e a utilizada hoje. Conforme Virkkunem e Newnham (2015, p.132), a ideia do Laboratório de Mudança é buscar uma solução para “uma atividade local em que haja a necessidade de tal aprendizagem expansiva e a prontidão para realizar”, de modo que venha a superar a contradição, enriquecendo o desenvolvimento de uma atividade. Por meio de uma análise sobre suas ações, as professoras destacam a mudança advinda da própria prática:

*(2-79) Pesquisadora: Hoje eu acho que a gente mudou bastante, né, principalmente com relação às avaliações.*

*(2-80) Profª 3: Tudo isso é fruto disso, nós, depois, com a nossa graduação com os nossos cursos de proficiência, de aperfeiçoamento, aí, a gente viu que isso não era para maneira correta e se ensinar.*

É importante ressaltar que as professoras apontam o que deveriam fazer, como mostra o turno:

*(1-216) Pedagoga: "E nós só vamos mudar como? Tendo esse conhecimento teórico, essa fundamentação teórica... É ler sim! É ver o que é que tem de novo e levar isso pra nossa pratica e não repetir aquilo como você foi ensinado para seus alunos. Bem interessante!"*

c) Vértice: objeto

De acordo com a vertente teórica que ancora a pesquisa, o objeto é o motivo, o centro da atividade. É ele que determina o trabalho de todos os envolvidos no sistema. No contexto investigado, o objeto, que é a aprendizagem do aluno, aponta que ele está desmotivado aprender a língua inglesa. As manifestações discursivas nos levam a ganhar compreensão acerca dos problemas, dúvidas e incertezas experimentadas entre as professoras participantes da hora-atividade, como mostra o trecho:

*(1-36) Pesquisadora: Parece que a língua inglesa está muito distante deles... É muito... Assim. É... Alguns alunos falam "ai professora, mas eu, porque que eu tenho que aprender inglês se eu não vou viajar? Eles tem essa concepção e tá assim, que a língua inglesa não está aqui, ela está longe..."*

Para as professoras, o desinteresse em aprender língua inglesa é algo que está arraigado na cultura social, pois, como apontam os trechos a seguir, a camada social determina a cultura de que trata-se de um conhecimento que não vale a pena, não acrescenta nada:

*(2-29) Pesquisadora: Que o aluno já vem da sua casa sem expectativa para aprender em inglês, ele já vem com essa raiz achando que inglês não vale a pena.*

*(2-30) Pedagoga: Que a escola não importa... na verdade o inglês mais ainda... mas é um conhecimento que não vale para ele aluno*

*(2-31) Profª 3: Ele vê o inglês como algo recreativo como ele arte... aluno*

*(2-32) Pedagoga: Não como conteúdo...*

*(2-33) Profª 6: Ele não vê como o conteúdo essencial*

Se de um lado o aluno não tem motivação para aprender, porque acha que esse conhecimento não lhe vai fazer falta nem lhe acrescenta, há, ainda, a questão da baixa autoestima. As professoras pensam que ela também influencia no interesse do aluno, pois, de antemão, ele acha que não vai aprender.

(1-51) Pedagoga: [...], não é fácil pra você levá-lo a entender e, essa... Essa questão cultural, também, “eu não posso, eu não vou”, né... [...]

(1-37) Profª 4: É um problema social também. É um problema social que eles acham que... Na verdade nós somos assim, “um país bem pobre, né?”, então dificilmente alguém tem recurso para ir atrás de uma profissão meio que vá buscar isso, aprendeu na escola, mas também nunca mais teve interesse em aprender, né? E, como despertar esse interesse deles? Por que é que irão querer?

Mesmo os alunos se vendo como quem não vai conseguir aprender em virtude de sua condição social, as professoras indagam uma maneira de reverter essa situação. Essa manifestação discursiva em que a professora se defronta com essa situação tão angustiante e inaceitável dentro do sistema de atividade é classificada como “*double bind*” (ENGESTRÖM & SANNINO, 2011), pois indica uma necessidade urgente de transformação prática, que vai além das palavras.

Além dos trechos que sugerem as dificuldades que elas têm encontrado no motivo de suas práticas, podemos perceber o quão as mesmas estão empenhadas a lutarem para superar tais barreiras. Nessa primeira fase, o reconhecimento de que algo deve ser feito para superar a situação problemática e o estabelecimento de compromisso com o desenvolvimento é próprio desta etapa. Todavia, as participantes da pesquisa vão além: já adiantam algo que deveria acontecer na terceira fase do Laboratório de Mudança, que é apontar a maneira como os problemas serão superados, por meio da criação de um novo modelo e da quebra de paradigmas trazidos do contexto cultural do aluno:

(1-12) Profª 2: Mas isso cabe a nós mudar a situação...

(1-21) Profª 2: O que nós temos que fazer é quebrar esse paradigma dos nossos alunos, de que eles não são capazes, porque eles trazem muito isso... “Por que é que eu vou aprender isso?”

(1-38) Profª 2: Falando pra ele, que ele vai ficar excluído...

Ao utilizar as pistas linguísticas “nós temos que”, a professora ganha compreensão acerca do estado de necessidade de um grande esforço, chamando atenção para o grupo para essa tarefa de levar o aluno perceber a importância da aprendizagem de língua inglesa, bem como ser protagonista de sua aprendizagem, de sua autoestima quanto à capacidade de aprendizagem. Esse paradigma que o aluno já traz de seu contexto de vivência para o ambiente escolar, de que ele não é capaz de

aprender, se revela como uma barreira para que o resultado aconteça de forma plena no aluno. Essa mesma professora propõe a forma de transformação dessa situação e ainda assume o compromisso de mudança.

*(1-38) Profª 2: E é um trabalho de formiguinha, de formiguinha... e nós temos que conscientizar o nosso aluno que a língua exerce poder... se ele não adquirir essa segunda língua ele vai ficar excluído... [...] exclusão social vai chegar para aqueles alunos que não tiverem segunda língua.*

*(2-61) Profª 2: E esse trabalho de base é essencial para nós aqui porque se o aluno já chegasse mesmo que seja com esse vocabulário que você falou se ele já tivesse conhecimento dessa base para nós, aqui então seria muito melhor. Aluno chega despreparado...*

É importante salientar, aqui, o papel da professora “tal” dentro do grupo. Suas manifestações discursivas são de agenciamento transformador, de chamamento para o grupo se engajar diante desse problema. Por meio de análise da situação, ela dá ideias para solucionar o problema tanto no contexto investigado, quanto no contexto externo (ensino fundamental I), pois, como aponta seus comentário na reunião 2, turno 61, o aluno vem despreparado, sem a “base essencial”, cujo trabalho poderia ajudar a reverter a situação. Podemos perceber que, mesmo se mostrando engajada, ela também entende que a divisão de trabalho perpassa não só a si, mas ao grupo e a outras instâncias do sistema de atividade, como o que representa a comunidade (o ensino fundamental I). E completa a pesquisadora interventora, que a responsabilidade pela desmotivação do aluno também vem da família: (2-68) Profª 1: [...] “se houvesse um trabalho de motivação desde lá do fundamental I, desde o pai do aluno do fundamental, o professor do aluno fundamental, ele já motivasse seu filho quando ele chegasse aqui”.

A ideia de que o desinteresse do aluno em aprender tem raiz na sociedade como um todo, a qual não valoriza o conhecimento, é manifestada por uma integrante do grupo que tem um posicionamento diferenciado dentro da escola.

Se para algumas professoras o aluno não se interessa em aprender a língua inglesa, a posição da pedagoga é outra, pois, para ela, não se trata de algo relacionado somente com essa disciplina, mas de algo generalizado, pois vem de uma cultura que não valoriza a escola em seu sentido de valor, que é a aprendizagem, mas no sentido de troca, pois a vê como uma obrigação, não com uma fonte de conhecimento:

*(2-23) Pedagoga: Não governo... a cultura... a cultura dos pais, a cultura da sociedade, a cultura de modo geral que não se valoriza a escola. Nós não vivemos hoje uma sociedade que... que nos de esse respaldo... que a criança venha a escola para já... com esse sentido de aprender... mas por obrigação [...]*

As palavras da mãe e professora participante do grupo resumem a contradição cerne de tudo, cujos resultados estão em suas próprias palavras: (2-50) Profª 6: [...] *“nós temos uma escola do século 19, professores do século 20 e alunos do século 21.. então nós temos um desencontro total então a falta de investimento a falta de valorização da educação tornou-se esse **caos**”* (grifo meu).

Outro problema apontado pelas professoras do contexto investigado foi a retenção do conhecimento. Elas sentem-se angustiadas diante desse quadro, pois as manifestações linguísticas demonstram que as docentes gostariam que a situação fosse bem diferente, como mostra o trecho: (1-74) Pesquisadora: *“Eu acho um problema bastante sério é que a gente, parece que não tem uma continuidade”*. A fala da outra professora parece suavizar o peso do aluno esquecer o conteúdo, apontado que isso ocorre em outras disciplinas: (1-78) Profª 2: *“Ele vai esquecer mesmo... Vai... Eles esquecem... E isso ai não é só no inglês”*.

Todavia essa crítica é agravada por meio de análise, por meio da revelação de que não está havendo retenção de conteúdo, sendo que essa problemática abrange todos os envolvidos no ensino-aprendizagem, como mostra: (2-84) Pesquisadora: *“Principalmente essa questão da sequência e do aluno reter na memória esse conteúdo [...] porque a gente não tá tendo essa retenção de conhecimento quer dizer tanto faz o aluno do sexto ou do último ano do ensino médio é... o nível é o mesmo?”*

A professora analisa as causas históricas da situação, visto que com a inserção das novas tecnologias, nesse caso o *Google*, o aluno não quer estudar para reter o conhecimento, pois o “professor-ambulante” lhe apoia: (2-87) Profª 4: *“Então não se não memoriza nada... porque... porque se estiver dúvida para fazer pergunta o Google ele vai me responder”*. Mas as palavras da pedagoga atribuem responsabilidade, também, aos professores pela situação problemática, pois o aluno só vai lembrar daquilo que foi bom, que motivou: (1-123) Pedagoga: *“[...] ele não esquece tudo, ele vai lembrar*

*aquilo que interessa, aquilo que motivou, aquilo que foi bom pra ele nenhum determinado tempo da sua vida ele vai lembrar”.*

Outra situação problemática no vértice objeto está relacionada com as transformações que ocorrem no corpo dos alunos com o passar do tempo, mas que não condiz com o comportamento esperado para aquele tamanho:

*(1-138) Profª 6: [...] eu vejo, que eu trabalhei com o sétimo ano passado e esse ano coitado... Meu Deus como eles mudaram! Comportamento, como que dá diferença de um ano pra outro, esses adolescentes..*

*(1-139) Profª 2: Eles amadurecem também...*

*(1-140) Profª 6: Não, Auriane, eu vejo assim pelo comportamento de adolescente. Adolescente cínico, adolescente irônico, então tudo isso a gente tem que trabalhar durante as aulas também, então é mais uma transformação emocional e física muito grande...*

Essa transformação no aluno, que chega criança na escola e se desenvolve rapidamente na adolescência, provoca angustia entre as professoras, pois, como apontam as palavras da pedagoga: (143) Pedagoga: *“[...] você vê aqueles alunos enormes, você pensa que você pode... A... O seu conteúdo, pode ser, estar, você... Liga o conteúdo ao tamanho físico do aluno”.* Mesmo com o tamanho já de um pré-adolescente, de um adolescente, muitos alunos continuam com um tratamento análogo ao de uma criança. Por isso, ela analisa a situação e sugere encaminhamentos para a situação problemática a partir de suas reflexões, instigando a agência transformadora no grupo como um todo, o qual pode ser responsabilizado, em parte, pelo aluno pegar aversão pela escola, junto com outros constrangimentos do sistema educacional, da sociedade:

*(1-149) Prof 3: São, só tem tamanho mesmo...*

*(1-150) Pedagoga: Não vou dizer criança, mas ainda um pré-adolescente. Então ele precisa de cuidado, ele precisa de atenção, ele precisa de “instrução”, tá... Essa...*

*(1-151) Profª 6: Ele precisa de limite...*

*(1-152) Pedagoga: De limite, educação de um modo geral, e a gente deixa porque... E acha que isso ai é só o ensino fundamental séries iniciais que tem que trabalhar. E de repente eu tenho, pensado muito sobre isso, da falha estar ai... Que atenção que nós temos dado a esses alunos? Começar por mim... Como pedagoga eu tenho ido ao encontro das necessidades, vamos coloca ai, do sexto ano, que eles vêm com uma... Uma carga emocional diferente... A gente tem dado atenção pra essas crianças? Tá... E de repente é isso que, dai eles vão pegando aversão pela escola, pela...*

E diante do desafio, um das professoras indaga: (2-16) Profª 3: [...] *“como motivar, como despertar no aluno esse interesse agora com 13, 14, 15 anos?”*, cuja resposta não se sabe, mas no papel de professora interventora, sugiro a busca do caminho:(2-17) Profª 1: *“Então está aqui uma frente de trabalho para nós”*.

O objeto, aluno de língua inglesa do contexto pesquisado, mesmo sendo desinteressado e com comportamento aquém do esperado com relação à aprendizagem de língua inglesa, mostra-se totalmente reconceituado quando se volta para o uso das tecnologias, como mostra o trecho a seguir:

*(1-128) Profª 3: Tem muito aluno que vem perguntar pra mim: “Que comando que é esse?” Porque ele precisa pra passar de fase no jogo. (risos)...*

*(1-129) Profª 2: Eles sabem o que significa as palavras... Ai eu fui perguntar “ah, dos jogos professora”, mas que, que jogos? “Ah, baixo lá no computador lá e... Sabe então... Que, que jogos...”*

Podemos perceber que as tecnologias, nesse caso, os jogos, estimulam a aprendizagem dos adolescentes, pois como percebe a mãe participante da pesquisa: (1-134) Profª 6: *“E... É uma coisa que hoje pra eles é a vida deles!”*. Há um alinhamento desse discurso, pois na próxima reunião, uma das professoras defende o uso das tecnologias para estimular a aprendizagem, a partir de algo que vem da vida dos alunos, que eles precisam para esse momento da vida deles:

*(2-24) Profª 4: O sistema todo vai contra eles, porque eles estão sendo introduzidos no inglês com tecnologia que é uma coisa prazerosa para eles e daí quando nós entramos na sala de aula com regras gramaticais, com tradução por exemplo para eles... é muito chato tudo isso... o que eles gostam é de jogos de videogames de internet até redes sociais né e onde que tá isso em nós? como que nós vamos fazer com essa falta de recurso? Eles gostam de jogos*

E, mais uma vez, as regras constroem a aprendizagem, como revelam as palavras da mãe: (1-132) Profª 6: *“Dai entra na tecnologia né... Dai a escola proíbe a tecnologia”*.

d) Vértice: regras

Logo no início do primeiro encontro, a questão do currículo foi trazida por uma professora de português, que participa das oficinas como mãe de aluna da escola e que faz questão de apontar a sua posição do seu discurso no espaço de pesquisa:

*(1-2) Profª 6: Então, eu acho assim que o ensino da língua inglesa, como mãe, eu acho ele muito sistemático, então, muito engessado [...] então, se eu tiver oportunidade de ir para os Estados Unidos, será que eu vou conseguir me comunicar lá com o básico que eu aprendo na escola? [...]então será que não há um desencontro da língua inglesa da escola e a língua inglesa real, que poderá ser utilizada numa eventual viagem, então é essa desconexão que eu vejo como problema.*

Neste trecho, ela aponta a contradição entre: o ensino na escola, que é sistemático, engessado X o ensino de língua funcional. Como podemos ver, o ensino de língua inglesa no contexto pesquisado, tem muito mais valor de troca que valor de uso, uma *commodity* de mútua dependência, pois o aluno, na verdade, deveria aprender para poder usar a língua para se expressar, para exercer a cidadania (inglês funcional), todavia, o trecho acima coloca em dúvida o resultado do trabalho dos professores de inglês.

O currículo é visto como um sistema engessado, com obrigações que levam as professoras a cumprirem, tais como Plano de Trabalho Docente, Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná. Percebe-se nas manifestações discursivas da primeira oficina que se trata de algo que representa o poder legítimo no Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação. Trata-se de um documento oficial que norteia as ações pedagógicas da escola, porém, percebe-se que o professor, ao estar comprometido com o ensino-aprendizagem à luz dos documentos oficiais, distancia-se da prática idealizada, cujas consequências não são positivas e apontam para a manifestação de contradições. Dessa forma, é possível perceber que as DCEs estão sendo usadas para justificar o trabalho desconexo do professor na sala de aula, cujas regras o impelem para uma prática vista como desinteressante, chata e que não atende às necessidades dos alunos.

O inglês funcional e as regras do sistema geram o conflito entre as necessidades dos alunos e a prática do professor constrangida pelo currículo, por meio de “documentos norteadores” que nada norteiam a vida profissional do professor, pois

esse precisa cumprir com as regras advindas do poder, por isso o ensino de línguas no contexto pesquisado é visto como contradição.

A professora coloca que o desinteresse do aluno se dá em função da manifestação da contradição entre seguir as diretrizes X necessidades dos alunos. Trata-se de um discurso de autoridade que justifica algo que veio de fora e que a obriga a ter essa postura.

*(1-3) Profª 3: E por conta do nosso Plano de Trabalho Docente, a gente percebe que muitas vezes a gente acaba trabalhando a parte de conhecimento linguístico apenas, que é a antiga gramática, né, e esquece, às vezes, que o aluno começa a não gostar da aula de inglês por conta disso, porque nem o conhecimento linguístico da língua portuguesa para ele já é um pouco mais difícil dele adquirir, imagina o de uma língua que não é a língua materna, né, então quando a gente fica presa a esses conteúdos gramaticais, eu acho que a aula começa a ficar desinteressante... se a gente conseguisse trabalhar um listening, trabalhar a conversação dentro da sala de aula, eu acho que seria o ideal, como as escolas particulares de línguas fazem... mas aí, não é o que está na nossa Diretriz Curricular, então ou você segue a Diretriz Curricular ou você segue a necessidade do seu aluno. O que [é] que a gente poderia fazer?*

É importante lembrar que estamos na primeira oficina do Laboratório de Mudança, a qual tem como foco o mapeamento da situação investigada. Todavia, a professora acima citada já adianta o passo 3, propondo um novo modelo de trabalho e, mais uma vez, justifica a sua prática contraditória, aula interessante X aula desinteressante, aula ideal X aula real.

Percebemos, até esse momento, que a necessidade de uma aula interessante vem sendo constrangida pelo grupo de professoras que fazem parte da pesquisa por duas forças advindas de fora: o currículo e o livro didático. Essas contradições, conforme Engeström (2015) remetem ao estado de necessidade, que é a identificação e o reconhecimento das mesmas, presentes nos elementos da atividade. Ela faz parte da etapa inicial do processo de transformação da atividade.

É importante lembrar que estamos na primeira oficina do Laboratório de Mudança, a qual tem como foco o mapeamento da situação investigada.

Essa dificuldade de sequência, essa fragmentação do ensino-aprendizagem, essa interrogação, essa falta de conclusão é apontada no trecho abaixo como elementos conflituosos não só do ensino de língua inglesa, pois, como professora de língua e mãe de aluna da escola, e como pedagoga, direcionam tais conflitos para o

ensino-aprendizagem em geral, problema que leva o professor a não trabalhar a essência:

*(2-47) Profª 6: E outra coisa aí que vocês também falaram né que as diretrizes de inglês dentro das diretrizes o que está pedindo ali então é um total desencontro com a realidade vocês falarem acentuação de inglês e tudo mais... Então como que você, secretaria de educação, coloca parâmetros curriculares que não estão previstos na língua inglesa?*

E, mais uma vez, a voz da pedagoga soa como agência, pois aproveita para suscitar o questionamento do que cada um tem feito, costurando seu discurso com o de outras integrantes do grupo, a qual entende o papel dos documentos norteadores, os quais muitas vezes prendem o professor, mas ela insiste num “meio-termo”, valorizando o espaço-tempo da hora-atividade para essa reflexão para buscar uma forma que atenda tanto a mantenedora quanto as necessidades reais dos alunos.

*(1-51) Pedagoga: [...] E, eu vejo, sempre questionei as professoras aqui,... O que, que tá se ensinando em língua inglesa? É... Eu penso que o ponto chave, até desses nossos encontros, é buscar essa forma porque nós temos também a questão do... da legislação, como a Josi Maria falou, nós temos uma proposta pedagógica curricular que, advém de uma mantenedora, que nós não podemos fugir, né, nós temos conteúdos ali a serem cumpridos, então essa... Essa ligação entre eu diria que “a utopia do falar inglês e a nossa necessidade que são os conteúdos”, é essa, como a Nilcéia colocou, essa parte que a gente tá fazendo na hora atividade que é o trabalho burocrático, [...] a vida vai mostrando [é] que não precisa de muita coisa... É eu não preciso de muita coisa pra pode... Até um texto, pegar uma informação na internet, uma informação em um catálogo, seja lá o que for, e até mesmo uma viagem, eu não preciso de muito, mas esse pouco?... Eu penso que é esse pouco que a gente deveria se debruçar na escola, até mesmo por algum viés dentro do currículo, pra... Pra que esse aluno tenha, o mínimo de conhecimento... Pra essa comunicação.*

Outro questionamento que ficou latente nas manifestações discursivas das professoras foi relativo ao sistema educacional. Por meio do uso de vários adjetivos negativos ao sistema educacional, tais como “engessado, falho, fragmentado, neoliberal”, as professoras se mostraram frustradas com as transformações na educação, entre elas a burocratização do ensino. O tom de desabafo de uma professora confirma o sentimento do grupo ao dizer: (1-110) Profª 6: “*eu passei por tantas transformações na educação, e que a gente vê uma interrogação enorme, que nada se concluiu, nada deu certo*”. A colocação continua reverberada nas palavras da pedagoga, que vê a descontinuidade, a

falta de um sistema educacional e de um norte, o excesso de burocracia como causas para a situação conflitante, a qual é rejeitada pelo grupo como um grande problema.

Além de explicitar as origens da situação atual por meio da negação, da falta de algo, a pedagoga, de forma indireta, postula um modelo de ação dentro espaço-tempo da hora-atividade para as trocas, busca de caminhos, ao dizer: (1-119) Pedagoga: “[...] *colocando aqui no sentido do nosso encontro da hora atividade, que seria isso, é, como é que tá tal aluno? Como é que nós vamos fazer agora? Isso não existe!*”, e logo mais à frente, manifesta resumidamente: “não trabalhamos essa essência”, pois, na maioria das vezes, os professores utilizam esse tempo para questões burocráticas tais como ela mesmo exemplifica (1-121) Pedagoga: “*entrega de papeis, de isso, de formulários*”. Na reunião 2, há um retorno desse tema, quando essa mesma participante diz: (2-49) Pedagoga: “*nosso inexistente sistema educacional [...] Agora principalmente no ensino médio nós temos a total descontinuidade de conteúdo, ou seja, uma quebra na aprendizagem.*”

Ressalto, aqui, o meu papel como professora, pesquisadora e interventora, que, no turno 122 da reunião 1, mesmo diante da descrença de uma das professoras e das críticas de uma participante sobre o que “não fazem”, fiz uma tentativa de agentividade na reunião, por meio de um chamamento para a coletividade, a fim de buscar uma solução para o problema de modo cooperativo, de não aceitação de forma passiva os conflitos que permeiam o fazer docente do grupo, mas não houve retorno positivo sobre a situação.

(1-122) Pesquisadora: *É, porque a gente tem que achar um caminho, né? Não é possível que a gente... Estudamos, temos esse período, a hora atividade pra gente pensar na educação e a gente... “Poxa”, chega final do ano, não aprendeu de novo, todo ano!*

#### e) Vértice: Comunidade

Nas duas primeiras reuniões do Laboratório de Mudança, as situações problemáticas do sistema da atividade voltaram-se para os resultados da aprendizagem de língua inglesa no Brasil. Uma das professoras destacou a tensão no ensino de língua inglesa no país com um grande número de escolas de línguas *versus* baixíssimo nível de aprendizagem na habilidade de fala, cujas causas são várias, como mostra o trecho:

*(1-8) Profª 2: Tá, e, as pessoas não falam, então, é o terceiro país com o maior número de escola, olha o desparate... tem tantas escolas ensinando a língua, só que o brasileiro não consegue aprender, não consegue falar, porque ele começa um curso, ele se desinteressa, porque é longe, porque é difícil, porque é caro, ta... então, e o que fazer?*

Diante dessa situação, a qual gera insatisfação no grupo, a professora lança uma pista linguística típica de uma manifestação discursiva do tipo “*double bind*”, que expressa o total desamparo da classe docente diante da crise instalada. Parece-me que essa pergunta retórica soa muito mais que uma pergunta, pois tem um tom de desabafo análogo a “não há o que fazer!”, “esse não é um problema só nosso, é do Brasil, de todos os brasileiros”. Revela a ineficiência do ensino de línguas em todos os cantos, pois “as pessoas não falam”. O mapeamento da situação no sistema de atividade e também fora dela (comunidade brasileira) revela que as pessoas envolvidas sentem que não é possível com o quadro atual, não sabem como resolver o problema, nem têm condições de resolvê-lo, porém a situação atual produz desajustes e tensões entre os sujeitos do sistema de atividade (ENGESTRÖM; SANINO, 2012), no caso, as professoras que participam do Laboratório de Mudança.

Ao compreendermos a natureza dessa problemática, que é a baixa aprendizagem de língua inglesa em escolas de todo o Brasil, cujo objetivo maior é aprender a “falar inglês”, e tal objetivo não é concretizado nas escolas particulares, podemos inferir certo consolo nas manifestações discursivas da professora, visto que tal resultado se aparelha com o da escola pública, pois se o aluno desta não aprende, o da particular também não. Dessa forma, podemos entender, pelo discurso da professora, que há uma crise instaurada, a qual já foge de si conseguir revertê-la, todavia, as consequências atingem todos, como aponta o turno a seguir: (1-24) Profª 2: *“Nós vamos ficar excluídos, o brasileiro vai ficar excluído do mundo e não vai demorar muito tempo... É questão de uns “aninhos” aí, nós vamos ficar excluídos! Tá todo mundo falando e nós não falamos... Entendeu?”*

A crítica à situação indica que há uma necessidade urgente de mudança, pois não “é possível deixar a situação como ela está” (ENGESTRÖM, 1987), porém não se sabe de que maneira. O estado da necessidade revela um problema visto como da comunidade de brasileiros, mas que afeta o contexto micro, que é a baixa aprendizagem

de língua inglesa na escola por parte dos alunos, como mostram os trechos relacionados ao vértice objeto. Ao entender que o vértice comunidade de brasileiros faz parte do sistema de atividade, o aluno e o professor também são vistos como parte dessa comunidade, pois “*Tá todo mundo falando e nós não falamos!*”. Dessa forma, a unidade de análise aponta a conectividade entre os elementos do sistema de atividade.

Diante dessa sensação de incapacidade de resolver o “estado de necessidade”, a professora, já na segunda reunião, apresenta uma “luz no fim do túnel” que vem da comunidade cabendo essa tarefa ao governo e à mídia fomentar a importância da língua inglesa na sociedade:

*(2-13) Profª 2: A gente precisa de incentivo por parte do governo de conscientizar os brasileiros que eles vão precisar de uma segunda língua sim... porque se todos os outros países falam e o Brasil ainda não se atentou para isso, eu acho que falta, aí, um incentivo na mídia, sei lá.*

É clara a presença de agência por parte das professoras participantes da intervenção, que chama todas as esferas da educação pública brasileira (governo, mídia, sociedade em geral) para a necessidade de uma ação que venha a criar a consciência da importância de uma segunda língua, no caso, a inglesa. Quando a professora diz “o Brasil ainda não se atentou para isso”, ela engloba, também, pais, escolas, professores e alunos, visto que a consequência disso é o país não fazer parte da comunidade que fala inglês, como mostra o trecho “*todos os países falam*”. A agência é entendida como uma ação intencional e consciente voltada para as estruturas sociais que visa a transformação do sistema de atividade (NININ; MAGALHÃES, 2017). As manifestações discursivas da professora demonstram que a avaliação que a mesma faz da situação presente é orientada por um engajamento social em direção a possibilidades futuras de transformação, mas que dependem de ações a serem realizadas pelos sujeitos nas relações sociais, como governo e mídia, exemplificados por ela. A agência transformativa é formada pelas ações que desencadeiam transformações no âmbito do coletivo (ENGESTRÖM, 2013), e que, nesse trecho de manifestação discursiva em análise, ocorre por meio da explicitação de previsão de novos padrões na atividade, com sugestões para o futuro da atividade.

No papel de professora, pesquisadora e interventora, ocorreu um apelo ao grupo, nesse caso, chamando à responsabilidade que também lhes cabe com relação à intencionalidade das ações: (1-23) Pesquisadora: *“É, porque a gente tem que achar um caminho, né? Não é possível que a gente... Estudamos, temos esse período, a hora-atividade pra gente pensar na educação e a gente... “Poxa”, chega final do ano, não aprendeu de novo, todo ano”*.

Embora as manifestações discursivas não apresentem um modelo, um caminho a trilhar, deixa-se transparecer um movimento de investimento na agência, de demanda de engajamento, o que implica no comprometimento de pensar em ações coletivas que vislumbrem a transformação da situação problemática não só do contexto situado, mas também num contexto mais amplo, o de inclusão dos brasileiros na comunidade de língua inglesa. Isso pode ser entendido como uma forma de agência transformadora, pois vai além do individual e situacional aqui e agora das ações, ou seja, ao exercer a agência, os sujeitos vislumbram as ações para além das consequências presentes e para si mesmo, pois se mostram preocupados com o futuro do outro de forma comprometida (HAAPASAARI, ENGSTRÖM, QUEROSUO, 2014).

Outro ponto rejeitado nas duas primeiras reuniões, no que tange ao vértice comunidade, voltou-se para os sujeitos do ensino de língua inglesa no nível fundamental I, como foco no município onde está sendo realizada a pesquisa. Para as professoras participantes, o ensino de língua inglesa nessa etapa é ineficiente em função do elemento sujeito daquele sistema de atividade, que são as professoras sem formação na área e da mediação apenas para cumprir parte de um projeto. Dessa forma, as professoras entendem que as professoras do ensino fundamental I sentem-se desvalorizadas.

O ensino de língua inglesa, no nível fundamental I, é entendido como um objeto que possui valor de troca dentro da estrutura da atividade e não apenas valor de uso. O ensino de língua inglesa para crianças, que deveria ter o valor de formação da cidadania, de ampliação dos horizontes de sentido da linguagem, é visto apenas como o cumprimento de um projeto, substituindo a professora que está em hora-atividade.

*(2-52) Profª 4: [...] na verdade, nós éramos lá, como eu disse na outra reunião, um tapa hora-atividade, era só para a professora da sala usufruir a hora-*

*atividade, nós não tínhamos valorização nenhuma, também não tínhamos cursos específicos da nossa área”.*

Podemos perceber, por meio da negação no trecho acima, que existe uma contradição entre o que se tem e o que se deseja ter, cuja forma de organização colabora para a sedimentação dos baixos rendimentos na aprendizagem de língua inglesa. O ensino-aprendizagem no fundamental II poderia ter melhores resultados caso professor de língua inglesa do fundamental I fosse valorizado, como mostra o trecho:

*(2-52) Profª 4: [...] “Como vocês disseram, é cultural, começando ali, então, até a visão da escola com a língua inglesa é que o inglês é desnecessário, que o inglês não leva a nada, no momento não será ali de grande importância e quem quiser que vá buscar curso externo”.*

A essência da aula de língua inglesa, como apontam as manifestações discursivas da professora 4, cujas falas se dão com bastante propriedade, posto que a mesma atuou sete anos nessa função, está apenas na quantidade: trocar um professor por outro, e não na qualidade. Podemos perceber a emoção na fala da professora como nos trechos: (1-185) Profª 4: *“O professor de inglês [do fundamental I] não tem importância nenhuma! Nenhuma! Nenhuma! Nenhuma!”*, e mais adiante, no turno 190 da reunião<sup>1</sup>, continua a professora *“a gente sempre foi tratado, como parte de uma hora-atividade, para cobrir o professor”*.

A formação na área e a valorização do ensino de língua inglesa no ensino fundamental I (atividade desejada) são entendidas, de acordo com Engeström (1987), como atividades culturalmente mais avançadas, pois são constituídas por elementos que trazem novas formas de organização e que podem vir a trazer resultados mais eficientes em relação aos resultados obtidos na atividade-padrão vigente.

O sistema de atividade no ensino de língua inglesa no fundamental I é totalmente oposta ao desejado, como podemos comprovar pelo trecho (1-181) Profª 2: *“A “fulana” está dando aula de inglês!”*. O espanto ocorre porque todas sabem que essa professora não tem formação na área, fato que corrobora com a baixa valorização do professor de língua inglesa nesse período do ensino-aprendizagem: (2-52) Profª 4: [...] *“colocaram professora substituta que não tinha formação em língua inglesa porque segundo, a própria secretária de educação, é só dar uma estudadinha!”*.

*(1-65) Profª 3: Uma das exigências é que o professor tenha a graduação para dar aula a formação específica... não é colocar o professor, ali, para cumprir hora-atividade de um, de outro, para ficar falando totalmente errado na sala, ensinando totalmente errado.*

*(2-182) Profª 6: É uma coisa pra reivindicar. Com a secretária... É, Nilcéia! Com a secretária de educação. Como que nós vamos dar continuidade aqui no “Miguel Dias” ensino fundamental II, se no I são professores que não tem habilitação pra dar aula?*

A comunidade, representada aqui pelo ensino de inglês no fundamental, também tem vínculo duplo, pois a crítica à prática realizada naquele contexto de ensino-aprendizagem tem consequência no contexto investigado, assim como também a comunidade de brasileiros, os quais trazem em suas raízes culturais, que falar inglês é algo inatingível, que não consegue, e essa questão histórico-cultural afeta os vários sistemas de atividade.

Nas reuniões 1 e 2, as discussões ficaram em torno das críticas, questionamentos e rejeições ao aluno, ao livro didático, às regras (Diretrizes Curriculares Estaduais, Plano de Trabalho Docente). Além disso, destacou-se a comunidade representada pelo ensino fundamental I, onde a língua inglesa é bastante desvalorizada, também, pela família, pelos brasileiros em geral que já vêm de um berço cultural de que não conseguirão aprender a falar inglês.

As professoras mostraram-se constrangidas pelo instrumento (material didático), o qual é inapropriado para o contexto e dificulta, em vez de facilitar a mediação, por isso não atinge os objetivos propostos. Elas descrevem que a formação “pré-serviço” não é eficaz, em função da formação ineficiente que receberam na faculdade, outro fato problemático para o trabalho docente. As professoras também são constrangidas pelo objeto. Os alunos são representados como desinteressados, desmotivados, imaturos, indisciplinados, o que levam as professoras a se sentirem derrotadas diante da situação. As regras também as constroem. O currículo, as diretrizes, o sistema burocrático, faz com que o ensino seja engessado e isso faz com que o inglês aprendido na escola não leve à aprendizagem necessária para o mundo real. As professoras mostraram-se, também, desmotivadas por todos os elementos do sistema de atividade e por outros sistemas que se relacionam com o contexto investigado, como a formação pré-serviço, a qual não cumpriu com o seu papel, que é de preparar de verdade o professor para atuar

na sala de aula. Diante desse mapeamento da situação, tivemos muitas ações de análise: muitas foram as ideias para se solucionar os problemas, os quais foram muitos, um conflito de motivos em crise, em distúrbio.

Os problemas mapeados serviram como primeiro estímulo dentro do método de estimulação dupla. Diante dessas situações perturbadoras, as professoras se envolveram, em vários momentos, no processo de resolução dos problemas, conectando criativamente com artefatos ou inventado uma nova forma de usar esses artefatos, essas ferramentas, que é o segundo estímulo. O segundo estímulo é caracterizado pela ação agentiva e determinada do sujeito no “processo de resolução de problemas – seja, remediando o processo -, substitui a ferramenta psicológica previamente internalizada que era inadequada para solucionar o problema em questão” (VIRKKUNEN & NEWNHAN, 2015, p. 109).

**Quadro 16** - Resumo do processo de estimulação dupla ocorrido nas reuniões 1 e 2.

	<b>Primeiro estímulo = a situação que se tem (presente)</b>	<b>Segundo estímulo = a situação que se quer (futuro)</b>
<b>Sujeito: Professoras</b>	Professoras despreparadas pela formação continuada e em serviço, desmotivadas pela falta de interesse dos alunos, insatisfeitas com a mediação, com o material didático, presas às regras (Documentos oficiais), incomodadas com a pouca importância que o brasileiro dá para a Língua Inglesa, condicionadas a um papel passivo dentro do sistema de atividade; Não param para refletir sobre o que estão ensinando; Não têm formação continuada específica; Professoras deficitárias quanto à formação, sem contato pleno com a língua; desmotivadas, desanimadas; sem proficiência.	Conscientizar muito, educar realmente para a cidadania; Rever os conceitos; Buscar para poder melhorar; A chave de tudo é a formação; Aprendizagem por conta própria. Preparação mesmo na faculdade; Buscar conhecimento fora da faculdade; capacitações por disciplina; Estudar o livro didático para tornar a aula mais interessante; Ter conhecimento teórico, ler; Buscar uma forma para que o aluno tenha o mínimo para a comunicação; Governo ofertasse curso na área de línguas e também de metodologias inovadoras.
<b>Mediação, instrumentos: aula, livro didático</b>	Livro didático que não atende às necessidades para a aprendizagem dentro do contexto; Material didático difícil de uso para o professor e para o aluno e que não leva à aprendizagem real da língua;	Livro didático com textos curtos, com diálogo; Fazer um trabalho com 1.500 palavras mais usadas na língua inglesa;

	<p>Livro didático como única opção de trabalho;  Material ineficiente, não motivador, complexo descontextualizado da realidade da escola;  Ensino sistemático, desconectado da língua real;  Abordagem contraditória;  Livro didático que não está de acordo com o nível do alunos;  Livro com regras gramaticais e tradução; não está gerando aprendizagem, é muito difícil;  CD é muito baixo;  Livro está fora da realidade.</p>	<p>Não ensinar como lhe foi ensinado;  Quebrar o paradigma de que os alunos não são capazes;  Trabalhar <i>listening</i>, conversação em sala de aula;  Conscientizar o aluno de que a língua exerce poder e que ele pode ficar excluído;  Mudar a metodologia;  Fazer o papel de intérprete do livro didático;  Livro didático deveria ser eficiente;  Ter consciência de que o método “siga o modelo” não dá certo;  Melhorar com relação às avaliações</p>
<b>Objeto: aluno</b>	<p>Aluno desmotivado, que não valoriza a língua inglesa, indisciplinado, com comportamento inadequado; mas que se interessa pelo inglês voltado para jogos e tecnologias;  Não gosta da aula de inglês;  Não tem interesse em aprender inglês;  Esquece o conteúdo; é cínico, irônico;  Alunos que não escutam os professores; sem expectativa de aprender inglês;  vê o ensino de língua inglesa como algo lúdico, uma brincadeira;  não vê o conteúdo como algo essencial; vem à escola por obrigação;  não pratica, não faz exercícios em casa, não memoriza o conteúdo, já vem à escola desmotivado.</p>	<p>Precisa de cuidado, de atenção, de instrução, de limite;  Um dia o aluno vai se lembrar do conteúdo.</p>
<b>Regras: documentos</b>	<p>O número de alunos e de aulas é insuficiente para que os resultados sejam positivos;  os documentos oficiais engessam o ensino/aprendizagem;  Descontinuidade dos conteúdos;  Professor é “jogado” em sala de aula sem estar preparado;  Diretrizes curriculares em desacordo com a realidade;  Órgãos institucionais são desmotivadores;  Inexistência de um sistema educacional;  descontinuidade dos conteúdos (quebra da aprendizagem).</p>	<p>Mexer nos conteúdos do currículo;  Não conseguirão ser professoras de línguas.</p>
<b>Comunidade: família, governo, ensino</b>	<p>O brasileiro vê a língua inglesa como algo muito difícil e essa cultura de “não aprender”;  No Fundamental I, a língua inglesa tem valor menor que as outras;</p>	<p>Professor do fundamental I com formação específica;</p>

<b>fundamental I, brasileiros</b>	Meio social e cultural não motiva para a aprendizagem de inglês; Brasileiros não conseguem aprender a falar inglês; Brasileiros vão ficar excluídos; Professor de inglês do Ensino Fundamental I não tem importância nenhuma; Cultura de não se valorizar a escola; Professor do ensino fundamental não é valorizado, formação continuada não é específica para eles; sociedade vê o inglês como algo desnecessário, Curso ofertado pelo MEC – <i>My English OnLine</i> é repetitivo, “gramatiquero”, enjoativo; Escola do século 19 (total desencontro com a realidade); Comunidade docente não valoriza o inglês no conselho de classe; Inglês no ensino fundamental I não é valorizado, é desnecessário.	Incentivo por parte do governo, da mídia sobre a importância do inglês; mobilizar as pessoas; exemplos de incentivo vindos de outros municípios; Reivindicar na Secretaria de Educação do Município que os professores de inglês sejam da área; Maior interação com o ensino fundamental I - que o professor de inglês do fundamental I não seja somente para “substituir” o professor em hora-atividade.
<b>Divisão de trabalho</b>	O professor não tem papel ativo nas escolhas dentro do sistema de atividade; As regras são impostas e não construídas; A família é ausente; Os alunos recebem o conhecimento de forma passiva.	

Org. A autora, 2020. Fonte: Reuniões 1 e 2 da intervenção formativa.

As professoras revelaram que aconteceram muitas mudanças na educação, mas que não levam a ganhos positivos. A comunidade também colabora para esse mapeamento negativo do sistema de atividade investigado. A língua não é valorizada perante as outras e isso pode ser visto inclusive na disciplina ofertada no ensino fundamental I, em que muitas vezes o professor que ministra a disciplina nem tem formação na área. A comunidade brasileira, no geral, não aprende falar inglês e isso é entendido como algo cultural. Essa problemática continua, pois a formação continuada recebida em serviço não está voltada especificamente para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Foram encontradas muitas situações de “*Double bind*”, situações angustiantes em que não se sabe o que fazer diante da situação, várias perguntas retóricas e expressões negativas, as quais nos ajudaram a compreender o sistema de

atividade investigado como uma situação de extrema necessidade de mudança. Diante das situações problemáticas, em algumas vezes as professoras se mostraram derrotadas, impossibilitadas de conseguirem fazer algo para as situações.

Por meio da estimulação dupla, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de compreender melhor os problemas que afetam a sua atividade e a criar um modelo de trabalho que vem ao encontro de suas necessidades e “equacione parcial ou amplamente contradições identificados por eles próprios” (COSTA et al, 2018, p. 772).

#### 4.2.2 A reunião 3

Na fase de mapeamento da situação, foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa do sistema de atividade investigado representavam-se discursivamente como insatisfeitos com os resultados do ensino-aprendizagem. Uma forma de demonstrar suas insatisfações com a situação existente, foi por meio dos movimentos de questionamento e análise, em virtude da contradição entre o que se tem o que se deseja. Todavia, a partir da terceira reunião, o discurso das professoras pode ser observado como um avanço dentro do ciclo de aprendizagem expansiva, pois o sistema de atividade passa a ser visto de forma mais positiva. Foi possível perceber que o grupo de professoras queria transformar essa realidade.

Um dos caminhos apontados foi o da valorização do momento de parar para a reflexão, o qual pode ser entendido como um exemplo de aprendizagem expansiva, posto que na primeira reunião a professora Silvia chama a atenção pela falta de encontros no ambiente escolar para se refletir sobre o que se está ensinando. Agora, a valorização dessa nova prática inserida na hora-atividade por meio na implantação do Laboratório de Mudança pode ser interpretada como indício de transformação, pois o sistema de atividade da própria hora-atividade teve momento em que as professoras puderam parar suas atividades burocráticas e passaram a ter um momento mais coletivo.

*(2) Pedagoga: Ah... Importância de agora estarmos refletindo a nossa escola contextualizando a problemática, né?... Que, já que saiu tudo aqui, embora...ééé... Dentro da escola, mas também reflète sobre, como você disse “toda a educação nacional,” e vejo a grande importância de estarmos pensando, refletindo e agilizando metodologias, estratégias, conteúdos para que realmente haja uma aprendizagem da Língua Inglesa aqui para os nossos alunos...*

Reuniões dentro do espaço-tempo da hora-atividade podem criar contextos para o desenvolvimento de “comunidades de pensamento” (JOHN-STEINER, 2000). A meu ver, isso é muito mais que fazer a hora-atividade de forma concentrada por área/disciplina, estando juntos, no mesmo tempo e lugar. É estarem juntos de maneira psicológica, olhando para suas próprias ações e para as dos outros, aprendendo e ensinado o outro por meio de trocas, de negociação, da descrição de narrativas.

De acordo com Engeström e Sannino (2010), a criação do conhecimento como algo novo sugere a expansão como alternativa relevante no trabalho de reconfiguração do sistema de atividade, por meio da intervenção formativa. Por meio do questionamento da professora sobre a ausência de momentos de reflexão (primeiro estímulo), o grupo foi instigado a validar a importância de se reverter essa situação e propor soluções alternativas (segundo estímulo), sendo, nesse caso, a auto-avaliação:

*(48) Pesquisadora: A gente se avalia e pensa “o quanto será que minha aula tá sendo interessante? Que nota eu daria pra minha aula?”o que faz com que o aluno cheque e fale “que aula gostosa eu tive”. Porque, na verdade, né... Eu tô falando de mim agora, ééé... Eu tô trabalhando alguns conteúdos no ensino médio, são tão difíceis pra mim, que eu imagino que pra eles, então, deve tá assim muito difícil, porque, daí, eu... Eu... Eu quero cumprir aquela lista de conteúdo dentro dos gêneros, a sinopse, a. Aaaa... A resenha crítica. Eu tô trabalhando os gêneros, mas assim, tá muito difícil...*

*(49) Prof<sup>a</sup> 6: Mas ontem mesmo, eu... Eu fiz essa autoanálise, eu tava trabalhando com leitura, um livrinho de leitura, né, e eu brigando porque uns querem ler, mas outros não querem, ou alguns liam, outros não. Eu fiquei pensando, meu Deus, se aquele cordelista que apresenta lá na Fatima Bernardes e entrasse na minha aula, não ia achar aquilo muito chato?... E... E eu me coloquei no lugar do aluno. Às vezes essa nossa educação formal que é pra controlar disciplina, tá “um saco mesmo”...*

Nesse processo de aprendizagem expansiva, a travessia de fronteiras nos leva, muitas vezes, a realizar ação em que não estamos acostumados, que é aceitar as nossas desqualificações, mas também implica em estar aberto para “avançar coletivamente em direção ao domínio da atividade como um todo” (ORTENZI, 2007, p. 62).

A posição de poder da pedagoga merece atenção nesse estudo. O discurso dela procura sempre moldar as práticas das outras professoras, apontando

ações para as participantes. Ela coloca em primeiro plano o que se deseja produzir e percorre o caminho da construção da ferramenta (formas de agir das professoras) que leva ao resultado, pressupondo mudanças no sistema de atividade da sala de aula.

*(54) Pedagoga: Mas ééé... Mas ééé... Uma... Uma... Um ótimo caminho é, o caminho eu diria, essa autoavaliação, né? O que que eu tô fazendo? E eu volto lá, como sempre né, eu tenho que falar do Plano de Trabalho docente, aquele momento o que que eu espero? Eu quero uma leitura. Mas que leitura? Pra esta sala, pra essa turma. Como que eu vou fazer isso? Eu quero que eles aprendam. Aprendam o que? No nível deles, não aquilo que eu desejo, mas é aquilo que o aluno pode alcançar. Então, a nós... O que nós temos que fazer é diminuir aquela distância, né? Mexendo lá com o projeto político pedagógico do marco situacional, para o marco operacional, que aquilo que eu tenho e onde eu quero chegar, mas eu tenho as duas partes da equipe, estar aqui, o aluno subir, mas o professor também tem que vir ao nível dele. Isso é transposição didática...*

*(58) Pedagoga: E eu completo aí o que a Silvia tá colocando, assim, lá, agora nós temos que trabalhar aqui no colégio com aquilo que temos, né. (Risos). Então, não tem, não dá pra sonhar muito claro, não deixa a coisa “descambar” aí, mas enfim, é aquilo que temos. O que que nós temos? Nós temos alunos de diferentes tipos, formas de aprender, vindos de diferentes estruturas sociais, então, é esse o nosso aluno [...]*

A necessidade de repensar, refletir (potencialidades de se parar na hora-atividade – introdução de um novo conceito de hora-atividade foi ocasionada pela mudança no formato da hora-atividade, com a inserção do momento de reunião. Como revelaram os dados das fases 2 e 3 de coleta de material para pesquisa, mostrou-se necessária a ruptura com a prática anterior da hora-atividade, para que se possa emergir a potencialidade dos momentos coletivos e possibilitar a reflexão do grupo.

Podemos ver o desenvolvimento como o potencial para superar contradições, posto que o sujeito “identifica a si mesmo por um certo modo de agir e pensar”, superando o desafio de pensar do modo habitual para se distanciar e refletir acerca da situação contraditória. De acordo com Good (sem data), citado por VIRKKUNEN; NEWNHAM (2015, p. 84),

o desenvolvimento ocorre quando o ator consegue superar criativamente a contradição mediante o aprofundamento e a ampliação de sua compreensão e o desenvolvimento de um novo modo de agir, mudando assim o sistema de relações do qual o ator faz parte.

Entender o mecanismo da estimulação dupla permite ao intervencionista preocupar-se em apresentar situações e artefatos que possam facilitar o aparecimento

da estimulação dupla e da ação agentiva no processo de intervenção, e como o modelo permite a análise sistemática dos dados no curso da intervenção (SANNINO, 2015b). Crente no potencial do arcabouço teórico, procurei caminhos para emergir a volição.

*(3) Pesquisadora: Então, ééé... (profª 4) O que, que você acha que pode ser feito aqui na nossa escola, pra que melhore essa aprendizagem, pra que os alunos se sintam mais motivados e que a gente realmente consiga vislumbrar um... Um caminho mais positivo em relação ao ensino aprendizagem de Língua Inglesa?...*

Minha neutralidade ocorre em função à maneira em que essa ferramenta poderá ser usada pelos indivíduos: não por imposição do intervencionista, mas porque foi deixado livre para que os participantes possam usá-la ou não, ou reinventá-la de acordo com duas condições: conhecimento e percepção (VYGOTSKY, 1978). Essa remediação ocorreu em função do Método de Estimulação Dupla, via reuniões, posto que as participantes incorporaram e transformaram novas ferramentas (ENGSTRÖM; KEROSUO, 2007), a fim de “oferecer condições para que o sujeito consiga conduzir novas ações, permitindo-lhe superar situações problemáticas” (CASSANDRE; QUEROL, 2014, p. 23).

A hora-atividade, transformada por meio da inserção de reuniões, altera a organização da mesma. O sistema de atividade da hora-atividade se converte de atividade de trabalho (preparar e corrigir provas, preparar aulas) para a atividade de aprendizagem ao

recolocar o trabalhador na posição de dominar a atividade de trabalho como um todo, deixada de lado pelo capitalismo industrial que dividiu a atividade de trabalho em duas camadas básicas de ações, as de operação e atuação, e as de planejamento e administração. (ORTENZI, 2007, p. 59 apud ENGSTRÖM, 1987).

Ao sair da rotina da hora-atividade, por meio da realização de reuniões, é possível relacioná-la com uma forma futura de atividade; inserir momentos de reflexão coletiva no espaço-tempo da hora-atividade não significa que as participantes do estudo irão abandonar as práticas tradicionais já sedimentadas e substituí-las por outras imediatamente, mas, sim, direcionar os movimentos de atuação delas, de forma coletiva

e protagonista, atravessando fronteiras entre o sistema de atividade da hora-atividade e o da sala de aula.

Numa intervenção formativa, o objetivo é criar um cenário no qual os participantes enfrentam uma situação conflituosa e mobilizam recursos materiais e intelectuais para mudar dadas circunstâncias. O choque de motivos contraditórios leva a uma busca por soluções e torna acessível o potencial para agir intencionalmente usando artefatos (ENGESTRÖM, 2007). Por outro lado, quando enfrentamos situações contraditórias, alguém precisa se mover, levando adiante ações baseadas em seu próprio julgamento, e essas ações podem não ser totalmente premeditadas.

Falo, agora, de meu papel como professora participante e como pesquisadora-interventora dentro do grupo. Os dados coletados nas primeiras fases da pesquisa serviram de espelho para que eu buscasse uma ação proposital para romper com a situação conflituosa: a de que os professores estavam juntos fisicamente, mas não psicologicamente dentro do espaço-tempo da hora-atividade concentrada de professores de línguas.

Nas duas primeiras reuniões, procurei me posicionar de maneira interessada na mudança da dinâmica do sistema de atividade, negociando e construindo uma nova ordem. Todavia, a partir da terceira reunião, meu papel de intervenção no processo de interação e colaboração a fim de suscitar a emergência da volição, tornou-se mais ativo dentro do processo.

Ao usar o termo “a gente”, procuro fazer uma análise reflexiva do resultado daquilo que se faz e do resultado que gostaria de ter, buscando engajar as participantes na agência. (11) Pesquisadora: *“Eu acho, assim, que essas nossas reflexões, aqui, acabaram, até, já impactando o meu trabalho”*. Como interventora e professora, relatei os impactos da intervenção na minha prática, a fim de fomentar a procura por modos de agir que possibilitem a aprendizagem.

Quando o pesquisador intervencionista está envolvido, ele pode provocar e apoiar a expansão dos elementos do sistema de atividade por meio da mobilização de conceitos e princípios decorrentes da teoria da atividade histórico cultural. Na presente pesquisa, a dificuldade no processo de aprendizagem de inglês e suas consequências serviram de primeiro estímulo, o qual, por meio da estimulação dupla e ascendência do

abstrato para o concreto, que emergiram da interação entre mim, no papel de pesquisadora-intervencionista, e as iniciativas das professoras participantes, serviu como possibilidade espontaneamente.

Não é possível criar uma situação experimental totalmente sem significado, pois os participantes são pessoas com suas próprias experiências, vidas e mentes, e trazem consigo todas as situações, na qual é nelas e por meio delas que criam significado, portanto, experienciadores não podem controlar os instrumentos psicológicos que os participantes trazem para a situação. O trecho a seguir é de uma professora que é mãe, cuja participação muito nos auxiliou, pois como professoras, muitas vezes, não nos colocamos no lugar dos alunos. Para ela, o professor precisa facilitar a aprendizagem direcionando melhor o ensino de inglês:

*(12) Profª 6: Então, eu como mãe percebo a dificuldade de estudar com a minha filha Língua Inglesa, além dela ter dificuldade, pra ela... Não... Não há um material a ser seguido para as avaliações, né?... Então, eu acho que esse olhar do professor, de tentar facilitar, dar atividades pra... Pro... Pesquisar o significado de palavras, aumentar o vocabulário da um direcionamento para as aulas... E para a aprendizagem do Inglês.*

*(37) Profª 6: O professor deve ter a autonomia que ele tem, deve ter critérios pra ver se aquele material didático não tá sendo ideal né, ele aproveitar aquilo que é ideal, como a colega Auriane que é professora de inglês da minha filha, ela trabalhou lá com as superstições, né... Então, tinha, lá, a tradução, tinha imagem, Isso facilita a aprendizagem, então, ser seletivo procurar aquilo que faz parte, que seja mais importante na... Pra aprendizagem naquele momento.*

A hora-atividade organizada, também, por meio de reuniões, possibilitou a participação da mãe de uma aluna da escola (e também professora no grupo), a qual pôde contribuir, a partir do seu olhar materno, com o movimento de compreensão e transformação dos conflitos revelados por ela, com relação à sistematização do material didático para aprendizagem e avaliação. Penso que essa é uma das grandes valias de se introduzir reuniões na hora-atividade, pois, a partir desses momentos coletivos, foi possível termos outras vozes dentro desse espaço-tempo, com outra ótica sobre o trabalho em sala de aula. Enquanto que antes tínhamos uma relação mais forte entre o professor e o seu fazer, agora temos, também, a oportunidade da audição de alguém que até então estava invisível, imperceptível para o grupo. Trazer opiniões heterogêneas para discutir o ensino-aprendizagem na hora-atividade gera um valor sem igual, pois a oportunidade de aprendizagem se faz a partir da diversidade grandiosa e enriquecedora.

A participação de uma mãe na hora-atividade é algo inédito e essa experiência abre um leque de possibilidades para as inovações dentro desse espaço-tempo.

A seguir, temos o turno 14 da terceira reunião. Saliento a importância desse turno, pois é nele que apareceu o conceito de contextualização nesse encontro, o qual foi tomando conta das discussões até o final da última reunião. Considero esse conceito como uma célula germinativa, pois oferece uma perspectiva para resolver ou transformar a situação problemática. Podemos entender esse momento da pesquisa como um momento de transição da análise para a modelagem, a qual geralmente ocorre, segundo Virkkunen & Newnhan (2015), por meio da: a) modelagem das contradições internas centrais do sistema em estudo, as quais explicam a situação conflituosa, e b) modelagem de uma nova estrutura da atividade, a qual tem a possibilidade de ofertar “uma perspectiva de solução ou gerência aprimorada da contradição” (p. 113). O conceito de contexto na situação problemática de ensino/aprendizagem passa a ser reconhecido como um caminho possível que medeia a contradição. Não se trata de algo totalmente novo, criado no universo da pesquisa, mas do reconhecimento dessa forma de ação, baseada no contexto e que pode ser utilizada amplamente pelo grupo como “modelo” cuja hipótese é o desenvolvimento:

*(14) Pedagoga: [...] Aprender uma língua, eu sou, gosto, pratico a questão da dialética da contradição na totalidade, esse total, o texto, tudo eu concordo, mas veja bem, se nós pensarmos assim como uma criança aprende a falar? Ela não aprende frases, ela não aprende texto. É contextualizado e ela aprende...*

Nessa fase da pesquisa, pode-se observar várias ideias para a superação da contradição, por meio da criação de materiais que servem de solução para a situação problemática: o da baixa aprendizagem. No trecho em estudo, temos um exemplo de possibilidade de caminho para se conseguir romper com a situação perturbadora. Não era uma possibilidade dada, predeterminada, mas foi planejada pelos participantes à medida que se buscava soluções expansivas para as contradições de desenvolvimento em seus sistemas.

Com base nas análises, nos encontros anteriores, nas contradições internas da estrutura sistêmica da atividade, ideias para resolver os problemas relativos à fixação da aprendizagem vieram à tona, pois os participantes puderam criar uma

hipótese para solucionar o problema do esquecimento do conteúdo, propondo a produção de um novo artefato para ser utilizado no ensino de inglês. A partir da necessidade de aprendizagem dos alunos, o portfólio foi uma proposta de modelagem, ou seja, um artefato novo para melhorar a aprendizagem.

*(21) Pesquisadora: Então, talvez se a gente forçar, lá, na sala, um... Atividades que ele venha a... Aaa. A memorizar mesmo essas palavras, essas tantas palavras e que num bimestre você trabalhou aquele tema, no final do bimestre ele tem que ter, é... Aquelas palavras novas que você ensinou, elas tem que tá na cabeça do aluno, mas no outro bimestre essas palavras não podem ser jogada fora.*

*(22) Pedagoga: Sim, mas seria essas palavras, ai, de forma, contextualizando...*

*(23) Profª 2: Um portfólio... O aluno vai construindo um portfólio...*

*(24) Pedagoga: Isso... Um portfólio...*

Chamo a atenção, também, para o papel da pedagoga na hora-atividade a partir dessa mudança no seu formato, que são as reuniões. A participação dela em outros momentos era sempre de fazer o pré-conselho de classe, de saber como estava o andamento de cada turma. O papel da pedagoga era de representação da direção da escola, todavia, sua participação nessas reuniões realizadas como intervenção formativa é de discussões sobre o ensino-aprendizagem a partir de uma ótica mais horizontal, pois, nesse caso, a pedagoga figura como alguém que está no mesmo patamar das professoras, em que discutem de igual para igual a modelagem para que ocorra a aprendizagem efetiva. Ela traz a experiência do cotidiano ao dizer que a criança aprende de maneira contextualizada, e o contexto passará a ser a “célula germen” que desencadeou uma mudança discursiva no cenário dessa e das próximas reuniões.

Esclareço que o termo ‘contexto’ é conhecido por todas, e podemos dizer que tal termo fez emergir uma gama de realizações positivas pelas participantes, a partir do momento em que ele foi trazido para a discussão. A contextualização passa a ser uma nova maneira de significar o ensino, em função do motivo da atividade, que é o aluno.

No ensino de língua do contexto investigado, o discurso da professora demonstra que é o objeto (o aluno) que define a maneira que ela faz a mediação. Ela acredita na transformação do aluno, que passa de desinteressado, que não aprende, para o que aprende. Dessa forma, o poder de motivação da professora está ligada ao poder de satisfação da necessidade do aluno.

*(25) Profª 2: não existe aprendizagem de Inglês sem decorar palavras... Não existe... Até porque, nós não temos contato com a língua no dia a dia. Os alunos não tem... Os alunos têm pouquíssimo contato com a língua, tá... O que a gente quer fazer é forçar esse aluno a estar em contato com a língua fora do nosso ambiente escolar, através de música, através de jogos, que eu tenho percebido que tem alunos que já aprenderam a Língua Inglesa fora da escola por meio de jogos, tá... Porque eles jogam e o Inglês tá ali presente...*

Chamo atenção para um trecho do excerto 25, quando a professora disse que “*não existe aprendizagem de inglês sem decorar palavras*”, o qual só pode ser entendido a partir do contexto de investigação. Como conhecedora do espaço de ensino-aprendizagem em que eu e ela atuamos, a questão da retenção do conhecimento é algo preocupante. Em função da descrença sobre a importância da língua inglesa, temos um público bastante desinteressado em aprender e conservar essa aprendizagem para a vida. Na maioria das vezes, nos deparamos com situações em que os alunos não se preocupam em estudar e reter o conhecimento. Quando ela fala “decorar”, não significa que a aprendizagem ocorra na base da “decoreba”, todavia, espera-se que o aluno retenha conhecimento e a zona de desenvolvimento proximal ocorra e que o nível de conhecimento dos alunos esteja sempre em crescimento.

Sobre o trecho da professora no excerto 25: “nós não temos contato com a língua no dia a dia”, saliento que essa é uma realidade na grande maioria das escolas públicas do interior do Brasil, onde o contato com as tecnologias é pequeno. Todavia, é preciso lembrar também o papel protagonista dos professores diante dessa situação, como apontado na continuação de seu discurso, quando ela diz que “a gente quer forçar esse aluno a estar em contato com a língua fora do ambiente escolar”, e é esse o trabalho que o grupo de professoras participante da pesquisa tem procurado fazer, como apontam os excertos do discurso estudados nessa pesquisa.

É importante salientar o grande compromisso da professora no empenho pela aprendizagem dos alunos, por meio da busca de caminhos. É possível perceber que o ensino agora passa a ser representado de forma independente do livro didático, pois, enquanto nas reuniões 1 e 2 a aula estava centrada nesse instrumento de mediação, na reunião 3, as professoras revelam um discurso em que o contexto de uso é a raiz da aprendizagem. Podemos dizer que essa mudança de posicionamento em relação ao

encaminhamento da aula pode ser entendida como um exemplo de aprendizagem expansiva, que é a aprendizagem na qual os aprendizes estão envolvidos na construção de implementação de uma nova forma de conceituar suas atividades.

Nessa reunião, é possível perceber que os questionamentos das razões de desânimo, da sensação de incompetência e da impossibilidade de transformação, assim como na pesquisa de Magalhães e Liberali (2009), cederam lugar para o gerenciamento do ensino de língua inglesa, como forma de superar a contradição e levar, então, às inovações. Por meio da fala da professora no turno 27, é possível perceber que a estimulação dupla oportunizou a produção da totalidade, posto que nas ações coletivas estão implícitas responsabilidades de suas próprias ações e das outras participantes, também.

Como aponta Robins (2005, p. 2), citado pelas autoras acima, “a consecução da meta real que lutamos que é a reconstrução de nós mesmos e dos contextos em que agimos”, e penso ser possível vislumbrar tal reconstrução nessa pesquisa, posto que a mediação e o aluno passam a ser representados de forma mais positiva, com resultados mais satisfatórios.

*(27) Profª 2: Então, nós vamos ter que força esse aluno a ouvir mais, né?... A se comunicar até com um outro colega ou com a gente mesmo, pequenas frases “oi. Bom dia. Como vai? Tudo bem? Como que tá o tempo hoje?”... Tá?... Eu tenho trabalhado esses vocabulários dentro de sala de aula como o livro didático nosso. O que que eu faço?... Dentro daquele assunto do livro, eu tenho esmiuçado as palavras, eu tenho escrito no quadro, eu tenho trabalhado os verbos e eu tenho destacado ai esse vocabulário, tá?... E dentro desse texto do livro eu trago pra vida deles, tá?... Então, apareceu lá o “if clauses”, que é a hipótese, tá. Então, vamos pensa aqui no teu dia a dia, tá?... Então, traz... Vamos pensar numa frase “se chover, o que que vai acontecer com você? Se você jogar, o que que vai acontece com você? Se você ganha um dinheiro hoje do seu pai, da sua mãe, o que você vai fazer com esse dinheiro?”... Então, eu tenho trazido o contexto do livro, o que tem dentro do livro didático, eu trago depois pra vida dele, pra ele sentir isso, que o que tá lá no livro acontece com ele também...*

*(28) Pesquisadora: Ou seja, são situações reais da língua.*

*(29) Profª 3: Aproveitando que a Auriane falou do “if” que é a condicional em Inglês, eu trabalhei no noturno um texto, um poema “If I were you” “se eu fosse você”, aproveitando até o dia dos namorados, né? Já trouxe pra eles um textinho e um poema, e analisamos, fizemos a comparação com a língua materna, tá que as datas são diferentes, dias dos namorados em Inglês é “San Valentine’sday”, dia 14 de fevereiro e nosso dia dos namorados, não tem nada a ver,, é dia 12 de junho e... Ééé... Santo Antônio, então a gente tem que valorizar até outro tipo de cultura, falar da cultura estrangeira, da cultura nossa, falei tudo isso... Então, eu acho que uma das alternativas, não sei se estou falando, né? O que teóricos falam por ai, mas é a contextualização.*

A primeira linha do turno 27 demonstra que esse espaço colaborativo também estabelece um processo de autoconhecimento, de autoconhecimento e de produção de modos de agir profissionalmente, de pensar e agir nas relações com os outros, cujas experiências sócio-históricas permitem que o grupo não somente entenda o seu papel, mas também se aproprie dele de forma empoderada frente às necessidades enfrentadas.

A superação da contradição entre o aluno que aprende e o que não aprende parece ser potencializada com a transformação da prática de ensinar ao se adotar a contextualização como uma nova perspectiva para o desenvolvimento da atividade. Podemos perceber que ao transformar a mediação partindo do contexto, a aprendizagem individual e coletiva das participantes da pesquisa vai se dando cada vez mais, por meio da experimentação de novas ferramentas e novas formas de ação que ajudam na resolução do problema da baixa aprendizagem. Ressignificar a mediação para o aluno gostar de aprender é uma etapa do ciclo chamada de modelagem, pois pode ser caracterizada como “aprendizagem expansiva e essa colaboração de desenvolvimento como ‘atividades que produzem atividades’, dado que, por meio delas, cria-se uma nova forma da atividade (ENGSTRÖM, 1987, p. 156). O aluno é a finalidade, o motivo, a matéria prima para os professores envolvidos no sistema de atividade coletiva. Por meio dos ciclos de aprendizagem expansiva, as professoras buscam ressignificar o ensino, por meio de estímulos externos, para que se cumpra plenamente o propósito do sistema de atividade.

*(30) Profª 2: [...] A gente vai ter uma constante briga, porque existe uma cultura, no Brasil, “que eu não preciso aprender uma língua que não serve pra nada,” tá? O brasileiro pensa assim... e está nas nossas mãos! Como que a gente vai fazer? Colocar todo dia um pouquinho na cabeça do nosso aluno que uma língua estrangeira é important,e sim, não só o Inglês, o Espanhol e que se ele não aprender isso daqui alguns anos ele vai ficar excluído.*

No turno 30, por meio da estimulação dupla, a professora revela a expansão na forma de ensinar inglês, para que haja aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Essa é relação entre “o ser” e o “tornar-se”, pois podemos perceber que a professora sai da zona de conforto para “comprar uma briga” para que o aluno se

interesse pela língua inglesa. Ao dizer que “está nas nossas mãos” o caminho para a solução desse conflito, ela está empoderando o papel do professor, daquele que não tem somente o compromisso de dar aula, mas também como um profissional crítico, de colaborar para a mudança social no país.

O engajamento da professora como agente de transformação nos chama muito a atenção, pois, por meio de uma conduta criativa, ela busca ações e atitudes para uma *práxis* possibilitadora que venha a ajudar na superação do problema do desinteresse pela aprendizagem de língua inglesa pelos alunos. De acordo com Oliveira e Magalhães (2011, p. 69): “Nas atividades educacionais, os colaboradores se voltam para a resolução dos problemas sociais, vivenciados a partir da realidade em foco”, necessárias para aquele contexto situacional em foco. As autoras também advogam que esse tipo de movimento, no caso da pesquisa, o movimento de realizar a hora-atividade também por meio de reuniões, “contribui para que se desenvolva uma atitude reflexiva sobre a própria prática [...] uma vez que é na própria prática, que os professores poderão encontrar as alternativas para mudá-la” (p. 69).

Os excertos apontam para a reconfiguração de algo que não é novo no ensino-aprendizagem, mas que é trazido para a discussão como um artefato que leva a práticas criativas no enfrentamento das necessidades que emergem na mediação da aprendizagem. É possível perceber nos trechos que a busca para se produzir algo novo ocorre a partir de uma realidade já existente:

*(31) Profª 3: [...] Eu estou partindo pra contextualização. Esse... Esse portfólio, aí, de palavras, eu acho muito interessante, tô fazendo isso agora nos 6º anos antes de começar a unidade, já coloco um vocabulário enorme pra eles, peço pra que pesquisem mais palavras, porque se alguma palavra que ainda não... Eles num... Num... Não tem, ali, no quadro já vai como sugestão de pesquisa também, né?*

*(35) Profª 3: Sugerir... Peguei como base, lá, o livro do “On Stage” que é um livro que eu gosto bastante e tinha uma sugestão parecida com essa e eu montei esse plano de ação, pra poder responder o GTR, então é... Contextualização de novo, tá vendo? Contextualização eu acho muito importante.*

*(36) Pesquisadora: De repente, se o tema do livro tá chato, a gente pode sair, acho que a gente não pode ficar muito preso no livro didático, “ah, porque eu tenho que ficar nisso, porque o livro didático tá propondo”. Não! Eu acho que a gente pode seguir é coisas que vão dar interesse para aluno, por exemplo, igual a Josi tava falando do adolescente... É aí eu tenho primeiro isso, primeiro aquilo, eles tão loucos de vontade de saber, então, acho que isso, na verdade essa é a proposta das diretrizes, né?...*

No turno 35, a professora revela para o grupo como está agindo na sua prática e, ao fazer isso, ela produz novas teorias, novos significados para as ações dentro de uma “zona de conflito e de tensão”, em que os sentidos passam para o ensino contextualizado. Ao buscar, por si próprio, caminhos para a melhoria da prática pedagógica, o professor desenvolve uma consciência crítica do mundo e das possibilidades de mudá-lo, promovendo transformações capazes de mudar as práticas conflituosas. A criatividade na aula, trazida para o espelho da atividade presente na discussão, revela a agentividade da professora, a qual contribui para o fortalecimento da identidade emancipatória do contexto de investigação.

As interações, por meio de reuniões na hora-atividade, nos fazem perceber que a fase da modelização, conforme mostra o processo do Laboratório de Mudança, já está no contexto desse estudo, na prática das professoras. É a partir dessa prática que estamos fazendo teoria. Através da inserção das reuniões, as práticas sócio-pedagógicas e as identidades profissionais foram (res)significadas (MATEUS, 2009), por meio do compartilhamento de atividades que levam à apropriação do conhecimento, resultando na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1978). Mais uma vez temos trechos que enfatizam não apenas “o que é”, mas o “vir a ser” (HOLZMAN 2009, p. 17), o despertar da motivação do aluno como resultado de uma mediação contextualizada, ou seja, uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora, com foco na produção de novos significados para a mediação da aprendizagem.

O Laboratório de Mudança é, também, “uma **ferramenta** para transpassar a fronteira entre pesquisa e prática e entre pesquisa em desenvolvimento do trabalho e pesquisa acerca da atividade a qual se aplica o método do Laboratório de Mudança” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015, p. 79), grifo meu. Ele pode produzir dados únicos acerca de desafios específicos e possibilidades de desenvolvimento específicas para uma atividade local, assim como novos conceitos e soluções para controlar o futuro dessa atividade.

A contextualização surgiu como um conceito para enfrentar os desafios. Como pesquisadora, eu jamais poderia imaginar, de antemão, que a pesquisa tomaria esse rumo. As professoras desenvolveram, por meio do discurso, uma forma de superar o conflito mediante a ampliação e o aprofundamento de sua compreensão sobre um

“novo” modo de agir. Contextualizar para que o aluno aprenda foi o caminho possível para superar os obstáculos de outro sistema de atividade, que é o da sala de aula:

*(43) Pedagoga: Sabe, ééé... Só complementando aqui enquanto a Josi comentou sobre essa contextualização, [...] Eu acho... É, o caminho é esse, de repente demoramos, aí, pra descobrir ou este é o momento, acredito nisso, na... Não, nada acontece por acaso, né? Mas é essa **contextualização** e essas palavras [...]*

*(45) Pedagoga: Né? Agora, se eu chegar **contextualizando de uma forma que ele perceba “nossa! Assim eu posso aprender”**. Ótimo, essa é a motivação, porque a motivação vem dele. Você dá alguns elementos, mas ele que tem que se automotivar...*

Voltando às discussões para o campo conceitual, é possível perceber o potencial e o significado dos movimentos de aprendizagem expansiva a partir do discurso. Identificar o contexto como um caminho possível para o ensino de língua inglesa significa que o grupo de professoras, mesmo diante do problema levantado nas primeiras reuniões com relação ao material didático (livro inadequado, inacessível, difícil tanto para o aluno quanto para o professor), conduz o ensino-aprendizagem dentro da metáfora da expansão, pois foi trazido para o sistema de atividade algo que não estava lá: a mediação a partir do contexto do aluno.

Quando há necessidade de uma intervenção formativa orientada para a mudança transformativa e criação de novo conceito da atividade, o método do Laboratório de Mudança pretende auxiliar na confrontação a esse desafio com intuito de reconceituar e reconfigurar a atividade. O método não pretende produzir somente uma solução intelectual ou mudanças na prática, mas “ampliar a agência transformadora colaborativa e a motivação dos profissionais, com base em uma nova compreensão acerca da ideia da atividade e em nova perspectiva com relação ao seu desenvolvimento futuro” (VIRKKUNEN & NEWNHAN, 2015, p. 58), como aponta o trecho: (46) Pesquisadora: “*Então, talvez seja a gente planejar mais um pouco esse despertar do aluno, né?*”. E, logo adiante, também chamo atenção do grupo para o nosso papel:

*(59) Pesquisadora: Um trabalho que eu tenho feito nos 6º anos, que, assim, eu como professora do 6º ano, me sinto de certa forma responsável por algumas coisas que acontecem e que eu, né, também tô revendo a minha prática, é que tenho trabalhado bastante com o áudio, então, o nosso livro, ele traz muitas tarefas com áudio e os alunos adoram. Então, esse despertar da Língua Inglesa,*

*ele tem que começa no 6º ano, né? Acho que nós professores do 6º ano, temos a responsabilidade maior...*

*(60) Profª 6: De um trabalho não fragmentado...*

O meu agenciamento, como professora pesquisadora-interventora, fica latente mais uma vez ao vislumbrar as possibilidades de práticas com o CD do livro didático. Ao relatar a minha prática positiva com o uso dessa ferramenta, procurei, nesse trecho da reunião, emergir a ação propositada de usar esse material na sala de aula, suscitando nas outras professoras a importância da valorização e da continuidade do uso desse material.

O trabalho com a oralidade é visto como instrumento de motivação para a aprendizagem do aluno, apontado nos turnos a seguir, por meio das trocas entre mim, no papel de pesquisadora-interventora, e a pedagoga:

*(61) Pesquisadora: (De um trabalho) Não fragmentado, então, assim é, os alunos, agora, eles me cobram, assim: "a professora, aqui tem o áudio, eu que vou buscar o som?". Não! Daí, eu falei, veio pouquinho aluno, né, que tinha chovido, então, "na próxima aula eu vou voltar toda essa matéria com o áudio, porque vai tá todo mundo". E, daí, eu não quero que eles percam essa aula de áudio, e assim, eles estão gostando bastante, até o 6º "C", que é uma turma mais difícil, eles gostam do áudio, então acho, assim, essa, continuidade do trabalho com áudio é muito importante, porque o aluno, com a atividade de áudio, aprende a falar corretamente, já, ele vai entender o som daquela palavra, já, certinha, desde o início, então, tem essa sequência de áudio e que é pros próximos anos, né? A gente, se a gente continua, é, eu acho que a gente vai começar a colher alguma coisa...*

*(62) Pedagoga: Com certeza...*

*(63) Pesquisadora: A gente não pode desprezar esse material, que é um material muito bom, porque a gente foca muito na... Na leitura e na escrita e a gente precisa focar. Ontem, até, estive olhando lá em casa as diretrizes, e nas diretrizes constam, ali, as quatro habilidades, né? Nas propostas anteriores, o foco era leitura, mas agora nas Diretrizes Curriculares Estaduais, são as quatro habilidades, e, agora, eu acho, ainda, de repente, a gente deixa um pouco a desejar, é fazer esse trabalho de oralidade e de compreensão, ora... Compreensão de áudio na sala de aula e, eu acho que isso é bastante motivador pro nosso aluno...*

*(64) Pedagoga: Ele conseguindo falar, é um motivo a mais pra ele aprender, né?*

*(65) Pesquisadora: Ó. Então, é... Então, ficamos assim com esse, com essa nova empreitada, né? É, da gente fazer um trabalho é, de que o aluno saiba o significado de cada palavra, que o aluno trabalhe de forma contextualizada, que o aluno trabalhe com áudio, é trazer esses temas inovadores pra sala de aula, que seriam motivadores pros alunos, e vamos testar isso, vamos colocar isso em prática, né, de repente a gente sai do nosso livro didático e traz uma aula mais motivadora pra que de repente, é, daqui a algum tempo a gente possa tá falando disso de uma forma bastante positiva...*

*(66) Pedagoga: E leva em conta, também, já tava querendo falar no início. Não esquecer que o livro didático é um dos instrumentos. É um dos. Então, é esse,*

*claro, um aproveitamento de um dinheiro, é um investimento que o Ministério da Educação faz pra esses livros, mas também nós não podemos deixar de outro instrumentos pra ficar preso nesse livro, tá? Daí nós não contextualizamos, daí nós estamos numa dicotomia muito grande. Pra contextualizar, nós não podemos nos prender totalmente nesse livro...*

*(67) Pesquisadora: É não deixa que o livro didático seja o dono da nossa metodologia...*

O trecho a seguir ilustra a emergência de uma ação agentiva. A contextualização, dentro do princípio da estimulação dupla, é um artefato que funciona como motivo auxiliar, o qual pode empreender ações agentivas em situações de incertezas. Ao discorrer sobre a dicotomia entre seguir fielmente o livro didático ou desprender-se dele, partindo para a contextualização, as participantes da reunião experienciam um conflito de motivos, alternando entre a urgência de seguir um caminho ou outro. O segundo estímulo, nesse caso, a contextualização, é um recurso artificial no qual as professoras podem recorrer para lidar com o conflito de forma concreta e superar a situação problemática. A ação agentiva ocorre quando os participantes optam por utilizar o recurso artificial produzindo sentido e transformando a situação.

Nessa reunião, o foco da discussão foi a mediação. Uma mediação vista de forma bem diferente das primeiras reuniões, em que o livro didático era visto como única opção de trabalho do professor, cujos resultados eram perturbadores tanto para o professor quanto para o aluno. Ao transcender a prática para além do livro didático, a mediação é representada por meio de um discurso que revela mudanças resultantes da inserção do conceito de um artefato imaginário: o contexto.

A colaboração entre o grupo lhes abriu uma zona de desenvolvimento proximal da atividade, que, nas palavras de Engeström (2000, p. 157) “é a distância ou a área entre o presente experienciado individualmente e o futuro próximo gerado coletivamente”. O conflito de motivos é visto como uma força poderosa que dirige a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Se uma experiência não desencadeia tal conflito, é improvável que os participantes estejam bastante engajados e que suas potencialidades serão reveladas (SANNINO, 2015a). Na presente pesquisa, a mediação de língua inglesa de forma contextualizada se expande, oportunizando a ação transformadora.

O ensino contextualizado é um artefato cultural que trouxe à situação específica de mediação da aprendizagem generalizações baseada nas observações, experiências e intuições das professoras colaboradoras. Havia uma rota de trabalho, que era a mediação a partir do livro didático e, por meio da estimulação dupla, surge outra, a qual contradiz com a já posta, pois gerava discrepância. As reuniões, durante a hora-atividade, conduziram as professoras a procurarem uma maneira mais adequada para a mediação, cujo efeito teria maior potencial de desenvolvimento no objeto (aprendizagem do aluno).

A palavra 'contexto' não foi uma criação do grupo, mas, sim, uma transformação do sentido dela, a qual passou a ter potencial significativo para as aulas, superando os problemas relacionados à mediação e ao objeto. Sobre sentido da palavra, recorremos a Vygotsky (2001, p. 465), o qual revela que “o sentido de uma palavra é a soma dos eventos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. Sua significação tem o poder de transformar o natural em cultural; os significados, nessa perspectiva, são produções.

Os artefatos (materiais ou imaginários) são mediadores culturais usados para modificar o mundo externo, os quais acarretam, em si mesmos, generalizações de causa e efeito. Sobre isso, Vygotsky (1978, p. 55) pontua que os signos são “ferramentas psicológicas que as pessoas usam para controlar os seus próprios comportamentos e processos psicológicos e as próprias interações sociais” [...] “para fins memorativos ou para realizar cadeias complexas de raciocínio”. Eles também têm “um papel importante na gerência de conflitos de motivação e construção de vontade e ação”.

O conceito de contextualização, nesse caso, está sendo usado como ferramenta intelectual para regular e dominar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, trata-se de um instrumento “para analisar as relações internas de interação de um sistema de atividade, bem como para projetar estruturas sistêmicas” (VIRKKUNEN; NEWNHAN, 2015, p. 103), a fim de se obter nova estrutura, a qual se dá por meio da realização de “experimentos transformadores, em pensamentos e práticas, repletos de maneiras de solucionar contradições internas atuais no sistema de atividade” (p. 103).

A reunião 3 teve um diferencial das reuniões anteriores: houve uma grande mudança no discurso das professoras participantes da pesquisa, que passaram

a ter um discurso positivo sobre a importância das reuniões para a hora-atividade, sobre seu papel diante do livro, assim como o surgimento de falas que apontavam caminhos para a solução dos problemas de ensino-aprendizagem, como podemos ver no quadro abaixo.

**Quadro 17 - Discursos positivos na reunião 3.**

<b>Sujeito: professoras</b>	Valorizam a importância da reunião na hora-atividade; Refletem sobre o valor de suas aulas, fazem autoanálise; As reflexões impactam no trabalho docente.
<b>Instrumentos de mediação: material didático</b>	Professora tem que ter critérios para ver se aquele material didático está sendo ideal; Não podem ficar “presas” no livro didático.
<b>Objeto: ensino- aprendizagem</b>	Fazer a transposição didática diminui a distância entre o aluno e o professor; a criança aprende a falar as palavras de forma contextualizada; O aluno precisa construir um portfólio de palavras em sua mente; Forçar o aluno a ter contato a língua fora do ambiente escolar; Trazer a aula para a vida do aluno, para ele sentir que o que está no livro didático acontece com ele também; Colocar, todo dia, um pouquinho na cabeça do aluno que uma língua estrangeira é importante, sim; A contextualização é muito importante para o aluno perceber que ele pode aprender – gera motivação; O livro traz muitas tarefas com áudio e os alunos adoram; A continuidade do trabalho com áudio é muito importante; A oralidade e a compreensão de áudio são atividades bastante motivadoras para o aluno; Sair do livro didático e trazer uma aula mais motivadora.

Org. A autora, 2020.

Nessa reunião, as professoras mostraram-se mais contentes com o sistema de atividade como um todo. Algumas propostas das reuniões 1 e 2 foram retomadas, como o trabalho com as 1.500 palavras mais usadas e outras formas de trabalho com o vocabulário. O meu papel como interventora também foi mais ativo. Procurei suscitar o agenciamento durante várias vezes e os resultados foram positivos. Algumas contradições já apareceram como superadas, como a mediação da aula por meio do livro didático. No turno 14 desse encontro, o conceito de contextualização foi trazido pela primeira vez na intervenção. Esse conceito, por meio de exemplos e possibilidades, reapareceu várias vezes na reunião. Considero esse momento a célula germinal de uma ideia que acabou crescendo e transcendendo do abstrato para o

concreto. As discussões concentraram-se na mediação para a aprendizagem do aluno, com rupturas do conceito de mediação das reuniões anteriores. A contextualização foi representada como uma potencialidade com grandes possibilidades de construção de um novo motivo. Chegamos à etapa da modelagem.

#### 4.2.3 A reunião 4

Na reunião 4, aquele estado de negação deu lugar ao “sim” para a transformação. Os relatos de práticas foram emergindo durante o encontro e foi possível perceber que as professoras participantes da pesquisa do sistema de atividade investigado agora mostravam-se empoderadas com as representações de suas mediações carregadas de significado.

A contextualização havia sido discutida em termos teóricos na reunião anterior. Nessa, o grupo, em geral, demonstrou o quanto o uso do contexto vem sendo utilizado na sala de aula para a transformação da prática. Isso nos remete a um princípio que leva à produção da agência transformativa: o princípio de ascendência do abstrato para o concreto (SANNINO, 2011).

Ao demonstrar experiências transformadoras estimuladas pela contextualização, as professoras conseguem capturar a menor e mais simples abstração, a célula germen, uma unidade geneticamente primária dentro do todo, mas que funciona de maneira integrada, interconectada com a essência do objeto.

As experiências das professoras podem, por meio de trocas de informações sobre situações concretas, de utilização do contexto em suas práticas, oportunizar com que haja a transformação na aprendizagem de um sujeito, passando o desenvolvimento de individual para coletivo.

O conceito de contexto foi trazido para esse momento da hora-atividade, não de forma abstrata, mas, sim, concreta, como uma essência dentro do conflito de motivos, tornando-se o motivo verdadeiro que suprime o estado de necessidade inicial, uma vez que os relatos das experiências práticas converteram-se com potencial expansivo de aprendizagem, visto que sua utilização havia feito a diferença dentro do sistema de atividade.

Apontarei, a seguir, uma série de relatos de experiências transformadoras das professoras relacionadas ao vértice mediação, as quais têm como abordagem metodológica o conceito de contextualização.

a) Aula sobre o gênero biografia de artistas (que os alunos conhecem na atualidade):

(3) Pesquisadora: *E você sentiu a diferença na sua sala de aula depois que você mudou sua postura? Que tipo de postura você tá tendo agora diante dos alunos?...*

(4) Prof<sup>a</sup> 2: *Sim, trabalho de formiguinha [sic], porque, até eles entenderem que essa língua é importante, que eles precisam aprender, que isso vai se bom pra eles, lá, na vida profissional ou mesmo aqui durante o dia a dia, que vai ser bom pra eles aprenderem uma nova língua, isso daí é difícil, não é fácil. E outra coisa, o que eu percebi, fiz um trabalho no 7º ano. 7º “B”, porque 7º “A”, praticamente impossível né, por conta da indisciplina, mas o 7º “B”, o tema do livro desse bimestre é biografia, então, eu levei pra eles que tava, lá, no livro, [...]*

(5) Pesquisadora: *Do contexto deles...*

(6) Prof<sup>a</sup> 2: *Então. Isso. Então, foi, assim, gostoso, e eu vi, assim, que o rendimento deles melhorou muito, sabe? Trabalhando uma coisa que, de repente, eles que deram a ideia de trazer pra sala de aula. Entendeu? Então foi muito válido... [...]a gente trabalhou a biografia do John Lennon, então, mas John Lenon tá muito distante deles, alguns conheciam, outros não, alguns já tinham ouvido falar dos “Beatles”, outros nunca ouviram nenhuma música. Daí eu levei a música, a gente explorou a biografia, depois eles falaram assim: - Traz a biografia do Shawn. E eu levei o que eles pediram, entendeu? Porque, daí, é da fase deles, uma coisa que eles conhecem mais, né...*

Nos chama a atenção a professora, dentro de seu relato, dizer “*foi gostoso e eu vi, assim, que o rendimento deles melhorou*”, no turno 6. Isso foi possível em função da mudança na prática da professora. A reflexão, aqui, é tanto parte da sua formação como docente quanto de seu trabalho de ensino-aprendizagem. Diante dos dilemas que emergem na sala de aula, a professora busca condições de superação e de crescimento. Tais palavras nos servem como estímulos para situar os sentidos da práxis, que “como atividade proposital busca criar condições para que as circunstâncias de nossa existência sejam transformadas” (MATEUS; EL KADRI, 2012, p. 114) e a hora-atividade seja um “lócus privilegiado de transformação”, ou de aprendizagem, pontuam as autoras.

Como no grupo de pesquisa *Aprendizagem sem fronteiras: linguagem, ética e formação de professores*, coordenado pela orientadora da presente pesquisa, no

qual também faço parte, as reuniões na hora-atividade buscam refletir sobre as práticas vivenciadas pelas professoras, as possibilidades de criação, assim como as realizações no campo empírico. Não se trata, contudo, de mudar de forma abrupta, abandonando o passado. Os ciclos expansivos requerem negociações, análises, questionamentos, formulações. De acordo com Mateus e El Kadri (2012), “é nesse processo contínuo e recorrente de resolução de contradições, de “re-orquestração das vozes”, que outras vozes e possibilidades surgem e a implementação do novo momento faz emergir uma nova estrutura com potencial de dar início a novas reflexões, sucessivamente”. E é isso que acontece a partir do relato dessa professora, pois suas palavras trouxeram à tona uma série de relatos de aulas contextualizadas e de sucesso realizadas pelas professoras, mostradas a seguir:

b) Aula sobre alimentos e saúde – atividades práticas e contextualizadas:

(28) Profª 5: Já eu, no 6º “D”, comecei a trabalhar de forma despreziosa, né, os alimentos, daí, vinha, na sequência, a pirâmide alimentar, então, eu vi a oportunidade de trabalhar os alimentos simples, mas que são os que fazem bem pra saúde, né, que são as frutas, e que a gente vê que, hoje em dia, devido à alimentação ter mudado muito, né, as crianças não têm mais contato com fruta. Antes, a gente buscava em um pé de goiaba e subia em tudo que é pé de frutas, né? Eu tinha na minha casa, e vivia em cima dos pés de frutas, e eles não ligam mais, as frutas caem do pé e eles vão comer chips, tomar refrigerante, pão...

(29) Profª 2: E também nem conhecem mais as frutas...

(30) Profª 5: E também tá muito caro, né? E como eles são, eles tem pouca idade, e eu já trabalhei com crianças pequenas, eu tive a oportunidade de ver que crianças pequenas de primeiro ano não conheciam as frutas. Muitas, quando eu fiz no primeiro ano, não tinham comido uma goiaba, uma pêra, né? Então, eu pensei: eu vou fazer com eles, porque aqui tem alunos que experimentaram as frutas, mas será que eles já comeram uma salada de fruta, né? Não! Então, trabalhei de forma escrita com eles, né, visualização, tudo, e depois eu fiz a salada de frutas com eles. Né? Fiz trabalho escrito antes, trabalhei o presente, o tempo presente, né, “Yes I do, no I don’t”, se gosta da fruta, se não gosta da fruta e a gente terminou com a realização da salada de fruta...

(31) Pedgoga: E eles gostaram?...

(32) Profª 5: Nossa! Eu fiz uma bacia, desse tamanho, gente...

(33) Profª 3: (Risos)...

(34) Profª 2: Você cortou? Fez tudo?...

(35) Profª 5: Dessa altura a bacia. Eu, a, antes de ontem eles trouxeram as frutas...

(36) Profª 2: Ah, eles trouxeram?...

(37) Profª 5: Eu falei: “Ó, essa fila vai trazer banana, essa fila vai trazer mamão”. Só que, assim, cada dois, três alunos trazendo um mamão, por exemplo, que é caro né? Divide. Veio um mamão, dois, acho que veio dois, veio uma manga, banana veio bastantinha [sic] e, daí, eu comprei o restante das frutas que eu

achei que ia precisar, né, e eu tinha algumas coisas em casa, eu comprei as luvas e as toquinhas [sic] pra eles...

(38) Pesquisadora: Ficaram lindas as fotos...

(39) Profª 3: Por que você não pôs no grupo?...

(40) Profª 2: Por que não pôs, não, não fez vídeo?...

(41) Pesquisadora: Ela mandou pra mim as fotos...

(42) Profª 3: Não! Vídeo não, porque eu não tenho ninguém pra...

(43) Pesquisadora: Mas tem as fases, né, deles se reunindo, depois cortando...

(44) Profª 6: Legal, você devia divulgar, porque tem gente que a gente tá querendo se exibir, mas não é isso, é o trabalho que tá fazendo pra melhora tua aula...

[...]

(60) Profª 3: Que belezinha [sic]..

(61) Profª 5: A receita eu tirei da internet sabe, e é refrigerante, daí eu falei pra eles, “gente, mas o refrigerante vocês vão traduzir, mas vocês vão riscar, porque nós não vamos colocar refrigerante, porque refrigerante faz mal né? Nós estamos buscando é uma qualidade na alimentação,” ai fizemos, lá, e eu ia colocando um pouquinho de leite condensado em cima, só pra dar um gostinho...

### c) Aula sobre rotina – a rotina dos alunos como tema do conteúdo:

(70) Profª 3: Eu fiz uma experiência no noturno, né, que foi o dia, lá, do cupcake, eu trouxe o bolo, daí, nós pegamos a receita, copiamos, falamos, deu até problema porque os alunos trouxeram refrigerante sem eu saber, esconderam, daí, eu tive que pegar o refrigerante, não deixei abri a noite. E a noite eles gostaram bastante, e eu fiz só no 1º e no 2º, não fiz no terceiro, então, agora eu tô devendo, lá, o cakedaypoll, porque no 3º ano se eu não fizer eles não vem nem me chamar pra madrinhas, mais, de formatura (risos) tô devendo, mas é uma coisa interessante, também, como alimentação, só que no 6º eu já tô trabalhando a rotina, então, nada mais interessante que trabalhar a própria rotina deles, né? Eles adoram, aí, usando o simples presente né? Usando o presente, trabalhando a rotina, e na aula passada eu já dei um trabalhinho [sic] pra eles fazerem a rotina deles, daí, foi até uma atividade avaliativa, eles gostaram bastante de fazer, desenharam a rotina deles e, acho que a professora que tava no meu lugar deu uma lista pra eles de rotina e eles foram seguindo aquilo lá, mas eu acho que eles acharam mais interessante falar da própria vida deles, e eles gostam de falar e a gente não dá muita abertura, a gente quer colocar conteúdos que estão fora da realidade deles e eles gostam bastante de falar sobre a realidade deles, isso é uma coisa que a gente tem que trabalhar mesmo, que acho tá dando certo. É o que você fez, o que a Elaine fez, o que a Auriane fez e eu fiz também e, eu tive resultado. Ontem mesmo foi a atividade...

Com essa maneira de ensinar a língua, partindo do contexto do aluno, a professora conseguiu superar a contradição do objeto: o aluno que não se interessa, que não aprende X o aluno interessado, que aprende. Ao trazer a rotina do dia a dia dos alunos para a aula, abriu-se uma possibilidade de mudança na motivação deles, como mostram os trechos: “Eles adoram”, “Eles gostaram bastante de fazer”. Dessa forma, o papel social do trabalho escolar foi ressignificado, pois melhorou a empatia dos alunos

com relação ao estudo dos conteúdos. Esse relato demonstra a existência de caminho. A modelagem já estava lá, porém, como aprendizagem individual. Ao ser aberta para o grupo, a aprendizagem foi expandida para o coletivo e passou a ser vista como uma possibilidade de superação, confirmada nas palavras da professora: (104) Profª 3: “*É eu acho que não é mais... isso, trazer mais pra realidade, mostra pra eles que, que o inglês tá presente em tantas coisas*”.

Por meio das trocas de experiências motivadoras da prática das professoras, é possível perceber que elas descrevem suas aulas como interessantes, que poderiam vir a ser implementadas como mediação cultural no contexto situado. As interações coletivas no espaço-tempo da hora-atividade possibilitam o desenvolvimento da identidade profissional e permitem mudanças significativas, posto que nelas ocorre o estabelecimento de cumplicidade, com vistas à formação humana na relação com o outro, e a construção de uma identidade coletiva para o enfrentamento dos desafios do trabalho docente.

#### d) Releitura de *videoclips* - a tecnologia na aula:

(78) Profª 5: *E no ensino médio eu tô, né, passei pra eles fazerem a releitura do clip né, daí, eles vão escolher a música que eles querem, eles vão fazer um vídeo com os recursos deles, né, e, aí, um falou, assim:” Professora, mas nosso vídeo tem carro, como que nós vamos fazer?” “Você mostra a imagem, recorta a imagem do vídeo original e coloca no seu vídeo, e depois você faz um carro de papelão filmando você na frente, só”. “Ah legal! Então vamos fazer”...*

(79) Pesquisadora: *Ah, ia ser muito legal essa releitura...*

(80) Profª 5: *Então, eu já tenho pais que vieram falar que estão fazendo os vídeos já, né...*

(81) Profª 2: *Ó, que legal..*

(82) Profª 3: *Thriller. Imagina fazer uma releitura de Thriller...*

(83) Profª 5: *É no cemitério eles estão fazendo, lá do São Roque...*

(84) Profª 2: *Que legal...*

(85) Todos: *(Risos)...*

(86) Profª 2: *Dá um envolvimento...*

(87) Profª 6: *É porque, daí, isso dinamiza né, faz com que eles...*

(88) Pesquisadora: *Traz sentido...*

(89) Profª 5: *Daí, eles vão trazer a música, né, o grupo vai trazer, vai dizer o porquê daquela música, o cantor chegou naquela música... A história daquela música vai, vai compartilhar com os colegas. Eles vêm, então, cada grupo, às vezes, a pessoa não vai atuar, lá, como personagem dentro do vídeo, mas ele vai ali explicar, ele vai pesquisar, né, às vezes, não vê o que a música diz, né...*

(90) Profª 3: *Contexto...*

(91) Profª 5: *Contexto...*

(92) Pesquisadora: *E esse tipo de coisa deixa o nosso...*

- (93) Profª 3: A biografia, né...  
 (94) Pesquisadora: Aluno mais interessado...  
 (95) Profª 3: O autor...

O relato dessa professora demonstra que o objeto da atividade, que é o ensino de língua inglesa, foi ressignificado também, semelhante ao descrito na pesquisa de Sannino, Engeström e Lemos (2016). Os autores advogam que, quando se transforma uma realidade, também transformamos pessoas. O aluno apático, desinteressado, desmotivado a aprender inglês, passa a ser representado discursivamente como participativo, produtivo, interessado, em virtude das mudanças no processo de mediação, assim como no estudo dos autores acima citados (2016), na escola de Jacomaki, em que os alunos passaram a ser retratados como energéticos, ativos, como resultado da intervenção formativa.

e) Aula sobre remédios e cidadania:

*(97) Pesquisadora: Ó, e tem o tema do nosso livro do 7º que eu já passei, mas, assim, tive a ideia há poucos dias, né, de repente, no próximo ano, dá pra gente fazer, que é. Tem uma unidade que é sobre remédios. Doenças e remédios. E, daí, eu pensei, assim, da gente procurar e ver com eles o que eles fazem com os remédios que passam da data, quantos remédios que a gente tem acumulado em casa? Será que aquele remédio que você não usa mais, você poderia trazer pra escola, pra gente fazer uma doação? Leva no postinho [sic] de saúde. De repente, tem gente precisando daquele remédio ou, é, contextualiza. Pensei deles, até, trazerem esses remédios, a gente leva lá no posto o remédio que tá sobrando, remédio que já venceu, porque esse remédio não pode ser jogado no lixo que ele vai, que ele vai..*

*(98) Profª 2: Tem que descartar...*

*(99) Pesquisadora: Não pode, ele tem que ser descartado de maneira adequada, então assim, passa...*

*(100) Profª 3: Trabalha bastante coisa...*

*(101) Pesquisadora: Passou batido, eu não fiz, mas assim, agora que a gente tem feito essas reuniões e, assim, eu tenho refletido muito no meu trabalho, eu pensei que eu poderia ter isso e de repente, né, deixa anotado pra próxima vez que eu tiver nessa unidade, no ano que vem eu contextualizo, né, porque tem a Gil, ela recebe os remédios, as embalagens, recebe o remédio que já venceu, então, é fazer esse descarte de modo adequado, porque eu acho que o nosso aluno não sabe e a gente só vai acumulando remédio em casa, eu mesma sou uma que tenho uma caixa enorme de remédio que, quando eu vejo, já venceram, se eu tivesse prestado atenção, eu poderia ter doado aquele remédio, foram usadas tantas doses, não vai usar mais? Passa pra alguém e leva em algum lugar que tem alguém que tá precisando. Então, que essas unidades temáticas sejam trazidas pra nossa realidade, pra gente refletir sobre o nosso contexto, o que o aluno tá fazendo com remédio? Será que você é dependente de remédio? Você ou, você, você gosta? Você vem de uma família que prefere tomar remédio caseiro? Porque antigamente as pessoas, né, tinham os remédio, as pessoas iam*

*em curandeiros e pessoas que benziam. Tinham outras formas de remédio, e até hoje, né, a nova medicina, a medicina alternativa, e discutir isso com eles então, eu penso que é uma unidade que sucinta bastante trabalho, que a gente possa fazer com nossos alunos e que, vai fazer com que eles se interessem mais pela língua e também exerçam o seu papel de cidadão, né, que instigue eles a cidadania...*

*(102) Pedagoga: Ótima ideia...*

Ao apresentar esse relato, a professora fez uma demonstração de como uma experiência, aparentemente sem muito sentido, passa a ser reinterpretada e mediada dentro de um viés crítico, com o intuito de formação da cidadania. Com a troca de experiências durante o espaço-tempo da hora-atividade, é possível que se altere o campo psicológico dos participantes e esses possam criar, para si mesmos, uma nova situação para esse campo.

Assim, nascem as ações e agências humanas voluntárias. Elas resultam da experiência da professora de português e mãe de aluna da escola – aula sobre estrangeirismos na língua portuguesa:

#### f) Estrangeirismos:

*(105) Profª 6: Não, eu, como professora de português, tinha um texto que falava de uma expressão em língua inglesa, e, daí, houve o debate se as lojas poderiam ter nome inglês? Se era correto ou não? Por que dessa cópia, né? E uns chegaram à conclusão. A, era “shopping center”. E o que que significa “shopping center”? Por que não, “centro de compras”? Né, então, essa mania do brasileiro de querer importar tudo, e, aí, houve debate também pra falar...*

*(106) Profª 2: Não é nem importar, é a globalização, né...*

*(107) Profª 6: A globalização...*

*(108) Profª 2: Quantos visitantes? Quantas pessoas?...*

*(109) Profª 6: Daí, eu disse pra eles, que não só ingleses, como italianos, franceses, vários, o tupi, o guarani...*

*(110) Profª 2: É...*

*(111) Pesquisadora: Nós também importamos...*

*(112) Profª 6: Todas as línguas, que a língua portuguesa é uma miscelânea...*

*(113) Profª 2: Bem isso...*

*(114) Profª 6: Também há alguns municípios que têm projetos de lei que permite palavras americanas no comércio. Então, tudo isso foi debatido e foi bem interessante...*

Por meio de relatos de experiências qualitativas de aulas, emergiram, também, novas possibilidades de mediação do ensino-aprendizagem por meio de um viés crítico da linguagem, passando esse conceito a fazer parte do envisionamento do

futuro modelo de atividade. A utilização de conceitos como contextualização e ensino-crítico não é uma solução para as situações problemáticas enfrentadas no sistema de atividade: eles são instrumentos de ajuda por meio dos quais soluções concretas poderiam ser construídas.

g) Compreensão de áudio – aula diferenciada:

*(27) Pesquisadora: [...] outro trabalho que eu fiz, que achei legal, que eu tô fazendo, é que agora, no 4º bimestre, eu tô trabalhando só com áudio no 2º ano, então, foram só dois textos, mas eu tô explorando a fundo esses dois textos, é de maneira que estes textos também serão assunto da avaliação, então, eu tô explorando o vocabulário, completar o texto com as palavras que tá faltando, questões, depois, que vão ter na prova escrita sobre esse texto, questões de áudio sobre este texto, então, assim, algo que eu, que também foi uma falha minha que eu pouco dediquei a esse, é trabalhar o listening na sala, e esse bimestre eu busquei solucionar esse problemas do áudio, né? Que a gente sabe que os alunos têm mais facilidade na leitura, mas no áudio é uma dificuldade da grande maioria de aprendizes de segunda língua, então, eu vou até o final do ano trabalhar com listening com eles pra ver se esse trabalho é.. surtiu um efeito diferenciado com eles.*

Os relatos apresentados são exemplos de uma mediação diferenciada, os quais podem servir de segundos estímulos no processo de solução de problemas no sistema de atividade. De acordo com Virkkunen e Newnhan (2015, p. 108/109):

O envolvimento de um segundo estímulo como instrumento no processo de resolução de problemas significa que o indivíduo, tornando o segundo estímulo, **que é neutro**<sup>12</sup>, em uma nova ferramenta psicológica no processo de resolução de problemas – ou seja, re-mediando o processo -, substitui a ferramenta psicológica previamente internalizada que era inadequada para solucionar o problema em questão. (grifo meu).

Ao apresentarem os relatos de suas práticas inovadoras, as professoras criam um contexto de desenvolvimento para elas mesmas, colaborando entre elas para a expansão do conhecimento sobre o ensino-aprendizagem em suas aulas. A Aprendizagem Expansiva busca superar uma contradição que leva a atividade a uma

---

<sup>12</sup> Ressaltando a neutralidade do segundo estímulo, Vygostsky salientou a significação criativa que ocorre quando o indivíduo conecta um artefato (o segundo estímulo) ao problema e inventa uma forma de usar esse artefato como instrumento na execução do problema (grifo meu) (VIRKKUNEN; NEWNHAN, 2015, p. 108).

situação de crise. O aluno que não aprende, que não se interessa pela aula, gera uma situação conflituosa que causa tensão no resultado do sistema de atividade de ensinar. Por meio da proposição de aulas contextualizadas e críticas, as professoras visam a superação/resolução dessa contradição. Saliento aqui que o posicionamento crítico das professoras ocorre no sentido de se posicionarem diante das verdades pré-estabelecidas. Os trechos dos excertos revelam que as participantes apresentam uma leitura crítica do senso comum, problematizando os discursos estabilizados.

Nesses relatos sobre aulas contextualizadas, as participantes da pesquisa relatam como fizeram a implantação do modelo, posto que as descrições são de aulas já aplicadas; dessa forma, já ocorreu, então, a produção do objeto idealizado, e o resultado é o aluno que se interessa, que aprende. Vygotsky (1978) defende que:

o aprendizado de novos artefatos culturais, assim como a colaboração com outros colegas ou pessoas com mais conhecimentos gera um potencial de desenvolvimento. Ao usar esses artefatos, as pessoas se tornam mais independentes do contexto imediato e abrem novas possibilidades de futuro para o desenvolvimento, tornando-se agentes proativos. (VYGOTSKY, 1978, p. 411).

A nova atividade social, nesse caso, a aula contextualizada é uma solução gerada coletivamente “para uma situação de vínculo duplo potencialmente incorporada nas ações cotidianas” (ENGESTRÖM, 1987, p. 174). O autor enfatiza que a distância entre o presente e as possibilidades de ações futuras são as Zonas de Desenvolvimento Proximal, as quais podem exigir colaboração não só entre pessoas, mas também entre sistemas de atividade diversos, o que se aplica a essa pesquisa, pois a possibilidade de se fazer reuniões durante o sistema de atividade da hora-atividade pode colaborar com outro sistema de atividade, que é o de ensino de língua inglesa na sala de aula.

Em meio aos relatos de experiências de aulas transformadoras, eu trouxe para a discussão a experiência da aula sobre *Halloween*, realizada na escola. A princípio, eu havia, somente, suscitado o tema, todavia, as trocas se encaminharam para o surgimento de outra célula gérmen: a do ensino de inglês a partir de uma visão crítica do discurso. Apontarei, a seguir os excertos, cada um com sua temática, para depois apontar a análise desses dados.

## Tema 1: Halloween

- (115) Pesquisadora: Nós fizemos, também, o Halloween, né...
- (116) Profª 6: É...
- (117) Pesquisadora: A competição de...
- (118) Profª 2: De fantasias...
- (119) Pesquisadora: De fantasias e muita gente também fala, assim: “Ah, você tá imitando o modelo americano”. Eu acho que hoje não existe mais esse padrão e dizer “isso é dos Estados Unidos”, Por quê? Porque Carnaval faz parte da cultura brasileira e temos Carnaval na Espanha, e temos Carnaval em vários países...
- (120) Profª 5: E eles devem achar bem esquisito, né, gente? O povo andando pelado...
- (121) Todos: É (risos)...
- (122) Pesquisadora: Então, ou seja, a cultura nossa também tá sendo exportada e a gente faz um Halloween a brasileira [sic] e porque, não é, nós não estamos imitando uma cultura do poder, nós gostamos do que é feito lá, e a gente, e as crianças gostam tanto, assim, que o número de participantes é bem grande, todos os anos...
- (123) Profª 6: Mas eu acho que vocês, como professores de inglês, têm que tentar desmistificar essa ideia de preconceito...
- (124) Profª 3: Isso porque é muito preconceito...  
[...]
- (139) Pesquisadora: Óhla, teve a zumbi walking nos Estados Unidos há três anos, e já teve em São Paulo e Curitiba...
- (140) Profª 3: Mas, é, ela ficou de boa [sic]...
- (141) Pesquisadora: Ou seja, a cultura é do mundo agora...
- (142) Profª 6: Mas eu tô querendo dizer que isso cabe a vocês, professores de inglês...
- (143) Profª 3: Trabalhar isso na escola...
- (144) Profª 6: Não deixa que isso mu...
- (145) Profª 3: Isso que ela falou, de “desmistificar”...
- (146) Profª 6: Desmistifica a ideia, mostra que é folclore, que faz parte da língua...
- (147) Profª 3: Claro! E tem que explicar como que começou o Halloween. A gente fala, né, dos Celtas, explica pra eles, né..
- (148) Profª 6: Contexto histórico...
- (149) Profª 3: Contexto histórico, porque, daí, eles vão entender que não tem nada a ver...
- (150) Pesquisadora: É uma brincadeira, acho que a gente tem que trazer o lado lúdico, e se eles gostam, eu acho que a gente não tem que barrar...

## Tema 2: Thanksgiving Day e Black Friday

- (161) Josi Maria: Quinta feira de graças, né, Thanksgiving Day, já preparei, lá, uma atividade e, agora, eles estão criticando, porque vocês sabem que é época da Black Friday também, que tá perdendo o sentido ação de graças, porque virou esse comércio absurdo...
- (162) Nilcéia: As pessoas ficam uma semana na fila, né...

(163) Josi Maria: É uma semana pra compra. Então, daí, o texto que veio daquela editora que te falei, lá, eles mandaram pra mim e estão trabalhando o Thanksgiving Day junto com o Black Friday...

(164) Nilcéia: Uma leitura crítica...

(165) Josi Maria: Uma leitura crítica dizendo que a gente, que esse dia de ação de graça é pra agradecer, aí, tem os alimentos que eles, que eles fazem nesse dia, porque é feriado, lá...

(166) Giselda: É, é o maior feriado santo...

(167) Elaine: É o Natal deles...

(168) Josi Maria: É dia de agradecer e não de comprar, aí tem, lá, pra não comprar, sabe? Aquelas plaquinhas, assim, pra não ir no shopping compra, pra não entra na internet...

(169) Auriane: Gente! Tudo vira em torno do comercio...

(170) Giselda: Consumo...

### Tema 3: Natal e a Páscoa

(178) Pesquisadora: [...] Se a gente pensa em importação de cultura, o Papai Noel também não é brasileiro...

(179) Profª 6: Sim...

(180) Pesquisadora: E acha que todo mundo, o pinheirinho, a neve...

(181) Profª 6: Não, mas a gente tava contestando até com os alunos justamente sobre isso, que o Papai Noel, né, aquela velha história, Papai Noel com roupa de veludo, de barbona [sic], roupa de pele...

(182) Profª 2: Em pleno calor...

(183) Profª 6: No nosso verão, então, daí, e os alunos não pensam nisso...

(184) Profª 2: Não...

(185) Profª 6: Eles não, deviam, se você levanta questão eles começam a perceber que nosso Papai Noel tinha que ser surfista de camiseta, bermuda...

(186) Profª 2: Verdade, e sem falar, tudo isso, que Jesus não pode ser deixado de lado...

(187) Profª 6: É o principal, que, daí, entra mais uma vez no consumismo...

(188) Profª 2: Mesma coisa o Coelhinho da Páscoa...

(189) Profª 6: Consumismo mais uma vez...

(190) Profª 2: O coelho no lugar do Jesus ressuscitado...

Na reunião 4, foi possível perceber uma modelagem para o ensino de inglês por meio de experimentos transformadores. As discussões apresentadas ocorreram sobre determinadas temáticas, todas ligadas a comemorações relacionadas à cultura religiosa e histórica. O trabalho pedagógico sobre esses temas são abordados dentro de uma ótica crítica como alternativa para o desenvolvimento da aprendizagem.

A mediação tomou conta das discussões e as professoras, que no início dessa etapa de intervenção, que haviam relatado vários exemplos de situações problemáticas, nessa, podemos dizer que tivemos uma constelação de exemplos de práticas bem sucedidas. Nessas trocas de experiências motivadoras, tivemos a mediação

e o objeto expandidos, pois os relatos tiveram a ação de suscitar no grupo novas ideias, com características desejáveis. O aluno foi reconceituado para aquele que gosta de aprender inglês, mas para tal resultado foi necessária a mudança do sujeito com relação à mediação e aos instrumentos. Foi gratificante perceber que a atividade desejada já estava sendo implementada por várias participantes, agora não mais se revelando como fracassadas, mas como proativas, posto que emergiram de suas práticas diferenciadas ideias que poderiam ser generalizadas para o grupo todo.

O quadro a seguir resume a percepção das professoras sobre o trabalho de ensino-aprendizagem de maneira contextualizada:

**Quadro 18** - Atividades de ensino-aprendizagem contextualizadas e críticas.

<b>Biografia de cantores</b>	A aula do livro didático foi explicada de forma contextualizada, foi gostoso, o rendimento dos alunos melhorou.
<b>Receita de salada de frutas</b>	O trabalho contextualizado é que está fazendo a tua aula melhorar.
<b>O cup-cake e a rotina dos aluno</b>	Eles gostaram bastante de fazer, de desenhar a rotina deles; acharam muito interessante falar da própria vida, sobre a realidade deles e isso está dando certo.
<b>Releitura de videoclips</b>	Pais vieram falar que estão fazendo vídeos (com os filhos); dá um envolvimento, dinamiza, traz sentido; esse tipo de coisa deixa o aluno mais interessado.
<b>Aula sobre remédios</b>	Discuti isso com eles (os alunos), é uma unidade que suscita bastante trabalho, que a gente possa fazer com os nossos alunos, que vai fazer com que ele se interesse mais pela língua e exerça o seu papel de cidadão.
<b>Extrangeirismos</b>	Foi feito um debate e foi bem interessante.
<b>Compreensão de áudio</b>	Eu vou trabalhar com listening para ver se esse trabalho surti um efeito diferenciado com os alunos.
<b>Halloween</b>	Vocês, como professoras de inglês, têm que tentar desmistificar essa ideia de preconceito; a cultura é do mundo agora; explicar par aos alunos o contexto histórico do Halloween.
<b>Thanksgiving e Black Friday</b>	Fazer uma leitura crítica, questionando o consumismo nessa época; explicar o contexto histórico.
<b>Natal e Páscoa</b>	Leitura crítica da importação da cultura da imagem do Papai Noel, do pinheirinho, da neve; trazer essas datas para o contexto brasileiro; refletir sobre o consumismo.

Org. A autora, 2020.

Diante da contradição: aula que reforça a tradição das festas comemorativas como algo para ser consumido sem questionamento X aula que

questiona as verdades e mitos das datas comemorativas, tais forças opostas do posicionamento das ideias direcionam as professoras a optarem por problematizar as verdades tidas pela sociedade como dadas, cristalizadas, cujo resultado pode ser de uma formação crítica do discurso.

A opção por um trabalho crítico na sala de aula abre possibilidades de debate e mudança social, entendido como uma ferramenta psicológica no processo de resolução dos problemas, ou seja, “re-mediando o processo, [o professor] substitui a ferramenta psicológica previamente internalizada que era inadequada para solucionar o problema” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2015, p. 109).

No momento em que a professora relatava sobre a aula com a temática do *Halloween* (turno 119), procurei romper o modelo “americanizado” de cultura, direcionando a discussão para o enfoque de inglês como língua franca, portanto, cultura franca; e essa intervenção discursiva fez com que as falas caminhassem para o viés crítico de ensino de línguas. Logo depois, essa mesma professora trouxe para a discussão a temática do *Thanksgiving Day* e da *Black Friday* e, novamente, fiz outra intervenção para direcionar o rumo da conversa, no turno 164, ao defender uma leitura crítica para esses temas tão desafiadores.

A interferência do pesquisador pode ser entendida como um segundo estímulo psicológico. Nesse caso, as intervenções conduziram as discussões para a criação de um novo conceito de prática pedagógica. Segundo Virkkunen e Newnham (2015, p. 110), os segundos estímulos “conduzem a um novo conceito que funciona como uma ferramenta psicológica que transforma o sistema de atividade”, o qual, nessa pesquisa, é o sistema de atividade de ensino de língua inglesa na escola pública. O ensino dentro de uma ótica crítica é uma ferramenta psicológica que pode “superar as contradições internas, que causam perturbações, rupturas, conflitos”, defendem os autores (p. 110), culminando no processo de aprimoramento da ação agentiva. O grupo de professoras em processo de intervenção, nesse caso, são “indivíduos potenciais e agentes coletivos, [pois] realizam ações transformadoras intencionais, invertendo e usando artefatos para controlar suas ações” (ENGSTRÖM, 2011, p. 610).

De acordo com Virkkunen e Newnham (2015), no experimento da estimulação dupla ocorre uma “sequência de ações específicas de criação do

conhecimento (...) que conduzem à construção de uma maneira de mediar essa contradição que possa tornar a célula germinativa de um novo princípio e de uma nova forma de atividade” (p. 112).

Nessa etapa do ciclo do Laboratório de Mudança, as ações de modelagem ocorrem por meio da “germinação” da ideia do ensino de inglês dentro de uma perspectiva crítica, posto que esse modelo de prática pedagógica é concebido pelas professoras como um caminho para resolver situações problemáticas ou transformá-las. Modelagem, aqui, é uma ideia de mediação da contradição, “um método para mudar a mediação de ações, de forma a oferecer condições para que o sujeito consiga conduzir novas ações, permitindo-lhe superar situações problemáticas” (CASSANDRE; PEREIRA-QUEROL, 2014, p. 23).

O movimento originário das contradições busca uma forma racional de lidar com elas e superá-las por meio do desenvolvimento, uma luta dos contrários, o que não quer dizer crescimento, conforme Pereira-Querol, Cassandre e Bulgacov (2014), mas refere-se à uma “mudança qualitativa”. Nos excertos acima, o grupo de professoras identificou, no conceito de ensino de inglês pelo viés crítico, a “célula germinal”, que é “um princípio realizado através da reconfiguração específica de relações”, defendem os autores, o qual “emerge primeiramente como um caso isolado, único, tornando-se posteriormente algo geral” (p. 407).

Nos trechos acima, sobre o ensino crítico de inglês e modelos de aulas contextualizadas, foi possível ver a materialização de conceitos teóricos, enriquecidos por meio de uma compreensão melhor do sistema de atividade. Por meio das interações, as professoras aprendem sobre a organização do trabalho em sala de aula. “Aprender envolve a formação e a utilização de diferentes tipos de artefatos culturais, tais como modelos, conceitos e teorias, que ajudam a compreender o assunto e a construir o sistema teoricamente e na prática” (PEREIRA-QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014, p. 410).

De acordo com Magalhães (2011), essas narrativas revelam um salto qualitativo no sistema de atividade, pois “mostram uma agência intencional e recíproca em explicitar o que pensam e como agem” (p. 29) e estimula a construção de uma “mutualidade e interdependência produtiva” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p. 07).

Defendo a inserção de reuniões no espaço-tempo da hora-atividade, porque no meio dela podemos suscitar as interações e as trocas de experiências. Falar sobre práticas enriquecedoras realizadas na sala de aula é uma ação de aprendizagem, pois, conforme Engeström (1987, p. 81),

[a] essência da atividade de aprendizagem é a produção de novas estruturas de atividades sociais e objetais. [...] A atividade de aprendizagem é dominada pela expansão de ações até a nova atividade. Enquanto o ensino e a ciência tradicionais são essencialmente atividades de produção do sujeito e de instrumentos, a atividade de aprendizagem é uma atividade de produção de atividades.

Trazendo as ideias do autor para a presente pesquisa, podemos inferir que os resultados do estudo realizado por meio de fotografias etnográfico-descritivas mostram que as ações realizadas na hora-atividade desse grupo de professoras estão no campo da avaliação (preparar, corrigir, imprimir avaliações), atividades, conforme teoriza Engeström (1987), que estão relacionadas à produção.

A transformação do modelo de hora-atividade, com a inserção de reuniões, volta as ações para a atividade de aprendizagem, pois oportuniza a criação da zona de desenvolvimento proximal, visto que as trocas de experiências, vislumbradas pelas professoras no questionário, mas pouco realizadas na prática, despertam processos internos de desenvolvimento capazes de operar somente entre os participantes desse momento coletivo e quando ocorre a cooperação entre os companheiros. A internalização desses conhecimentos promove o desenvolvimento independente de cada participante, conforme advoga Vygotsky (1998).

A atividade da hora-atividade é realizada em função da atividade de ensino, a qual, por sua vez, pressupõe uma organização dessa prática, assim, ações realizadas na hora-atividade são orientadas para esse sistema de atividade. Os relatos de aulas contextualizadas, cujo resultado é a aprendizagem do aluno, são um “gérmen” usado como esteio principal, o que nos leva a compreender o conceito de ascensão do abstrato para o concreto (ENGESTRÖM, 2002), em virtude de que move do geral para o particular ao possibilitar o uso do “gérmen” da contextualização na prática dos professores.

As trocas também podem ser vistas como uma estratégia “essencialmente genética, visando descobrir e reproduzir as condições de origem dos conceitos”, como postula Engeström (2002, p. 185). O novo olhar sobre a aula, a partir dos momentos coletivos na hora-atividade, pressupõe o reconhecimento do motivo da atividade, ou, da “força propulsora da atividade que se origina de uma necessidade biológica/social”, segundo Leontiev (1981), citado por Ferreira (2012, p. 72). O motivo, nas palavras da autora, é concebido como “uma relação entre indivíduos, prática social e objetos” (p. 72). A hora-atividade, nesse sentido, deve ser uma atividade cujo motivo deve ser a aprendizagem, e que vise a transformação: transformar o aluno que não aprende no aluno que aprende, transformar a aula mediada somente pelo livro didático por uma aula contextualizada, que desperta no aluno a vontade de aprender. Enfim, entendo que é necessário desenvolver no professor a autoconfiança, a possibilidade de compartilhar suas experiências e ressignificá-las, enfim, desenvolver no professor a agência.

Defendo que as ações realizadas durante a hora-atividade sejam transformadas, pois reuniões coletivas como essas são maneiras de estimular nos professores a zona de desenvolvimento proximal. Com base nessas premissas, me apoio em Paulo Freire para conceber a hora-atividade como espaço de esperança, de sonho e utopia, daquilo que é possível de tornar viável nessa realidade; a contextualização torna-se um percebido destacado na vida pedagógica dos professores, força motriz do desenvolvimento que “desencadeiam mudanças deliberadamente coletivas” (ENGESTRÖM, 2001, p. 137).

De acordo com Engeström, Sannino e Virkkunem (2014), intervenções formativas aumentam a agência dos participantes quando eles percebem as possibilidades de ação, visualizam novos padrões de atividade e se comprometem com a mudança. As iniciativas de mudanças que ocorreram na reunião 4 vão do individual para o coletivo e além do aqui e agora, pois, por meio dessas discussões e relatos, é possível perceber a volição da agência transformativa.

Os trechos analisados nessa etapa da pesquisa revelam que as trocas realizadas na hora-atividade, por meio da inserção de reuniões de intervenção formativa, possibilitam aos participantes adquirir maior consciência crítica de seus valores,

pensamentos e práticas, ajudando-os a lidar com as dificuldades e problemas de suas profissões, portanto, penso ser possível dizer que a hora-atividade como espaço coletivo, nos moldes como proponho nessa pesquisa, é um espaço de aprendizagem expansiva, um espaço de descoberta de novos caminhos para professores enquanto grupo, não enquanto indivíduos isolados buscando um caminho, não a sós, mas em companhia.

Finalmente, faço minhas as palavras de Engeström (2002, p.192), pois penso que a hora-atividade deve ser um espaço que permita, também, ao professor ser um aprendiz, pois “os aprendizes precisam, antes de tudo, ter uma oportunidade de analisar criticamente e sistematicamente suas atividades práticas e suas conclusões internas”.

#### 4.2.4 A reunião 5

Nessa reunião, a modelagem foi a ação que sobressaiu, e com foco na mediação. Da aula entediante, mediada somente pelo livro didático, passou a aula divertida, com atividades que vêm ao encontro dos interesses do aluno. O aluno que não aprende, não se interessa, foi ressignificado para o aluno que aprende, por meio de tecnologias, inclusive, em casa. O discurso da professora, a seguir, mostra a importância do contexto do aluno para motivar a aprendizagem. O aluno gosta de jogos, então é essa ferramenta que será inserida no sistema de atividade para que os resultados possam ser potencializados e melhorados:

(2) Profª 2:: *Ah, é o que a gente falou, trazer mais para o lado prático, né? De repente, montar uma gincana ou, igual foi feito para ali, mas não só tem fantasia, nada, mas montar alguma coisa, jogos. O que a gente tem ouvido é que eles aprendem através dos jogos, do videogame o inglês em casa, então, de repente, uma tarde combina para ver o jogo, ver como que funciona, o que que eles falam nessas conversas, nesses jogos pra gente tá trabalhando...*

(3) Profª 3: *E eles tem um vocabulário vasto nesses jogos...*

(4) Profª 2: *Tem...*

(5) Profª 3: *E eles sempre estão perguntando pra gente o que significa tal coisa e tal frase, porque eles não sabem mais jogar e já vem perguntando pra gente, então, ou seja, eles têm aquela curiosidade, né, de saber...*

(6) Profª 2: *E a música, também, que eu acho que é uma coisa que eles se interessam muito...*

(7) Profª 3: *A música, e essa unidade agora que a gente tá entrando, dança...*

(8) Profª 2: *Isso...*

(9) Profª 3: *Eles gostam bastante...*

Mudança de conceito: os alunos têm um vocabulário sobre o tema que lhes interessa. Se no início das reuniões ocorreram várias questões retóricas que apontavam um “*Double bind*”, um “não sei o que fazer”, agora, temos discursos que promovem novas formas de ação das professoras. Assim, o inglês da escola, visto como fora da realidade, passa a ser real, superando a contradição, como, por exemplo, o ensino de inglês com música, que os alunos gostam. O motivo da atividade, que é o aluno, passa a ser visto de forma positiva, pois, se antes não gostava da língua, a qual era mediada por textos longos, difíceis, seguindo as regras das DCEs, agora temos o aluno motivado, e por causa dele, o professor, também.

É importante pontuar, aqui, um trecho de Clot (2006, p. 187), cuja afirmação é que “conhecer um indivíduo é conhecer aquilo em que ele pode se transformar” (apud AGUIAR & BLOCK, 2011). Nesse sentido, foi importante conhecer o formato da hora-atividade por meio do questionário e das observações materializadas nas fotografias descritivas para poder propor as reuniões. Tudo isso é entendido como um movimento que pode revelar as potencialidades dos elementos do sistema de atividade e permitir que as professoras possam ressignificar suas práticas e transformar os resultados do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Ao trazer as reuniões para a hora-atividade, não tenho a utopia de resolver todos os problemas do ensino de inglês, mas, sim, pensar nesse espaço-tempo como espaço de aprendizagem, posto que a aprendizagem “não é um processo de solução de problemas, nem a aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade” (KASTRUP, 2005, p. 1273, citado por MATEUS; EL KADRI, 2012, p. 117). Reuniões na hora-atividade propiciam desenvolvimento, como defendido por Engeström (1996/2005), cujo sentido é “mudar o curso da vida, incluindo rejeição destrutiva do velho, juntamente com outras pessoas de importância, e por meio da transposição de fronteiras entre mundos”.

Diante de produções discursivas, tais como: “eles têm um vocabulário vasto nesses jogos”, “eles se interessam muito”, “eles gostam bastante”, é possível perceber a mudança no resultado da atividade de ensino ocorrida em função da remediação do trabalho das professoras. Os conflitos originados pelos alunos

desinteressados, pelos que não aprendem, na verdade, são fontes de mudança e de desenvolvimento. O movimento realizado em sala de aula na maneira de ensinar, e agora, por meio da realização dessas reuniões, fez com que elas colaborassem para o crescimento da aprendizagem do grupo, ao descreverem a implementação de práticas que superaram as dificuldades.

De acordo com Engeström e Suntuo (2002), contradições são fontes de mudança e desenvolvimento, funcionando como motores de inovação e novas descobertas. A inovação ocorrida com a realização dos momentos coletivos foi a concepção do aluno, cujo papel passou a ser de agente ativo na sua aprendizagem, resultado de um trabalho contextualizado. Isso nos leva a responder a pergunta realizada por Engeström (2001), que é: “como eles aprendem?” – aprendem por meio de jogos, de aulas contextualizadas, de músicas, de reflexões críticas. Tudo isso já era de conhecimento das professoras, mas trazer essas práticas para serem compartilhadas coletivamente com as companheiras faz toda a diferença, pois deixa de ser um trabalho individual para ser um trabalho coletivo, deixa de ser abstrato para ser concreto, por isso, promove a aprendizagem expansiva.

Na intervenção, o conceito de mediação cultural da ação humana proposto por Vygotsky caracterizado pela interação entre sujeito e meio social foi preponderante nas reuniões. Um convívio direcionado pelo objeto, o aluno aprendiz de língua inglesa, o qual “motiva o sujeito de agir ou que direciona a sua ação em busca de satisfação de suas necessidades” (COSTA et al, 2018, p. 772).

Esse direcionamento rumo à aprendizagem expansiva, segundo Engeström (1987, 2016), baseia-se “num processo social, engendrado por indivíduos, que envolve a definição do objeto da intervenção, intermediado por comunicação, negociação e colaboração como estratégias centrais na construção de projetos de mudança” (COSTA et al, 2018, p. 772), por meio do diagnóstico, criação de modelos, teste e implementação da solução, com um grande mérito: os quais são incentivados a refletir sobre suas práticas e desenvolverem sua atividade de trabalho, fomentando o protagonismo dos atores:

*(10) Pesquisadora: E a gente vai montar um dossiê com atividades daqui da escola, né. Um dossiê com os passos, quando nós vamos fazer pra que seja uma*

*prática recorrente daqui da escola ... E que ... Que, assim. Que cada vez mais a gente esteja trazendo ideias, né? Então, agora, éééé, já estamos quase no final do nosso projeto, estamos consolidando as ideias aqui e todas são ideias que vieram da prática nossa, e que a gente já testou isso, né? E, agora, a gente pensa que é viável a gente dar continuidade nesse tipo de trabalho aqui, na nossa escola, com intuito de sanar as dificuldades e fazer com que a nossa aula e a nossa escola seja mais atrativa no tocante não só no ensino de língua inglesa, mas também na formação do cidadão.*

Trechos tais como os a seguir, mostram a mudança do objeto, que passa a gostar da aula porque foi trabalhado algo que faz parte da vida dos alunos. Passagens como essa me dão grande alegria, pois tenho a sensação de ter lançado algumas sementes, as quais futuramente podem vir a crescer e frutificar. Faço minhas, agora, as palavras de Magalhães (2011), a qual discorre o quanto é importante “criar um lócus para que os participantes organizem a linguagem de modo intencional e reflexivo, para olhar, (...) analisar os sentidos de suas ações, bem como por que e como agir de forma a propiciar o desenvolvimento a si e a outros” (p. 15).

(11) Profª 2: *Dá pra gente fazer, também, pelas séries, né?...*

(12) Profª 3: *Eles adoram. Eu trabalhei, já, com eles esse ano algumas séries, aquela “stranger things”, lá, que eles adoram, eu trabalhei, mas eu já fiz...*

(13) Profª 2: *Que faz parte da vida deles e a gente tá fazendo...*

(14) Profª 5: *Mas de que forma que você trabalhou?...*

(15) Profª 3: *Eu trabalhei. Eu trouxe um texto. Sabe aquelas opiniões que tem na internet, como se aquela série é boa, se não é? Então, eu tirei aquela parte lá, coloquei numa folha, daí, ali, tinham várias perguntas sobre a série, tipo os personagens principais, a trilha sonora, sabe? Daí, eles gostaram, porque alguns não assistiam, não sabiam, daí, eu tive que falar, mas outras...*

(16) Profª 2: *Mas é um recorte também, um pedacinho...*

(17) Profª 3: **E outros, e outros sabiam até mais que eu, a função de cada um, sabe? Eles...**

(18) Pesquisadora: *A sinopse do filme...*

(19) Profª 3: *A sinopse do filme eu trouxe, também, e eles gostaram, porque é uma coisa que faz parte do contexto deles, nesse livro do 9º ano tem...*

(20) Profª 5: *Não tenho a...*

(21) Profª 3: *A série, sinopse, tem várias que falam dos filmes...*

Esse movimento ocorre na forma de “ação-discurso para a criação intencional do novo” (PENNYCOOK, 2006, p. 81), criando condições para que as professoras tenham possibilidade de agir emocionalmente, intelectualmente e artisticamente em prol do contexto de atuação, por meio da compreensão dos sentidos e significados de estarem reunidas de maneira realmente coletiva, unidas e conectadas

pelo mesmo propósito. Segundo Stetsenko (2011, p. 167), essa união, a qual ocorre por meio dos processos colaborativos, pode ser entendida como “um processo pelo qual as pessoas conhecem a si mesmas e seu mundo e, finalmente, tornam-se humanos”, pois, por meio de relações dialéticas entre os participantes, a linguagem emerge com o propósito de “superação de limitações, individualismo e alienação” (op. cit.).

Ficou definido o contexto como núcleo da mediação:

*(22) Pesquisadora: Então parece que a contextu... A contextualização tem sido um caminho, né? Contextualizar a nossa aula de língua inglesa. Eu tenho as minhas provas, minhas avaliações também tem sido contextualizadas todas e, dia desses, eu inventei um texto, porque eu queria contextualizar aquelas palavras que eu tinha ensinado, eu queria trabalhar com eles numa situação real, daí, eu montei um texto pra que a prova minha fosse contextualizada, eu gostei bastante. Entã,o assim, é um caminho também que eu tenho seguido de não trabalhar mais o inglês descontextualizado, e, sim, e sempre, a partir do texto, gênero do texto é...*

*(23) Profª 3: É a nossa proposta, né?...*

*(24) Pesquisadora: É...*

*(25) Profª 2: E essas situações reais de comunicação, tem muito no Youtube, por exemplo: “O carinha, lá, no aeroporto, como que ele vai falar? O que é que ele vai falar? Tem videozinhos curtinhos. Agora, o que a gente tem problemas é que tá travado para baixa os vídeos...”*

*(26) Pesquisadora: Tem que ter um incentivo nessa parte...*

Nessa reunião 5, a contextualização ficou definida como o modelo de implementação. Essa “célula germen” surgiu na reunião 3 e ela veio para modificar tanto o sujeito quanto o objeto do trabalho, que é o ensino de inglês. Não houve uma criação de um objeto, mas a reorganização, a expansão dele, com a construção e o reposicionamento de ações realizadas por indivíduos, visando uma nova atividade coletiva, visto que

uma transição de uma ação de uma atividade é considerada expansiva quando envolver a transformação objetiva das ações em si mesmas e quanto os sujeitos tornam-se conscientes da contradições na sua atividade corrente em uma perspectiva de uma nova atividade (SANNINO, DANIELS & GUTIÉRREZ, 2009a, p. xii).

A aula de inglês e os seus resultados é o motivo da atividade. A expansão é uma transformação qualitativa. Para os autores acima citados, isso não significa uma “quebra abrupta com o passado ou uma reposição permanente de um objeto existente

por um totalmente novo. É uma transcendência e retenção das camadas prévias do objeto” (op. cit). O aluno passou a ser visto como capaz de aprender e isso ocorreu por meio dos debates possibilitados pelos encontros coletivos na hora-atividade. Com base na análise dos dados, a partir da ótica do Laboratório de Mudança, defendo que a hora-atividade se converta num lócus privilegiado de discussões e interações dentro de uma perspectiva coletiva originada na multiplicidade de vozes, com ganhos não só de natureza situada, mas como possibilidade de transformação da escola e da sociedade.

Esse movimento de ganho para a atividade de ensinar inglês nos remete à zona de desenvolvimento proximal, sobre a qual Engeström (1998, p. 174) concebe o movimento como: a) um processo de negação, rejeição, em partes, do antigo; b) transformação não só coletiva, mas com os outros; e, por fim, d) desenvolvimento como movimento horizontal entre fronteiras, no lugar do movimento vertical que enfatiza os níveis, ou seja, as trocas fazem com que as experiências sejam partilhadas e todos aprendam, equalizando o conhecimento entre os participantes do grupo. Nesse mesmo sentido, sobre a ZPD, completamos com as palavras de Holzman (2004) ao defendermos, também, que a atividade humana gera e nutre essa zona de tensão e conflito, de criações, zona possibilitadora de aprendizagem e desenvolvimento, entendida como aquela distância ente o ser e o tornar-se.

As reuniões permitiram a valorização das trocas. Elas oportunizaram que as professoras mudassem de situação, passando de observadas para observadoras, posto que o discurso das mesmas emerge das interpretações e questões levantadas por meio da auto-observação.

*(30) Pedagoga: [...] eu vejo, assim, que **a importância é o meu lado pesquisadora, o meu lado estudante**, essa, essas reuniões, esse estudo que foi praticado, aqui, de grande valia, que ninguém sabe tudo que não aprenda e, principalmente, nessa troca de ideias, né, e se tratando da língua inglesa é, como já disse em alguns outros momentos, é necessário, sim, trazer um incentivo, porque se não é uma coisa fadada a acabar, né? Porque você vai ficar, ali, “finge que ensina e o aluno finge que aprende e vamos ficar por isso mesmo”, e a gente sabe, sim, da importância tanto da língua materna quanto dessa segunda língua que, agora, nessa globalização que estamos vivendo, tão necessária, né? Quanto a proposta de um trabalho diferenciado, uma proposta de trabalho para, eu já diria para 2018, ela ser é, é, já, elaborada se possível, neste final de ano, pra quando o nosso planejamento, a nossa semana pedagógica já ser lançada, é, vamos dizer, assim, que podíamos pensar bem orgulhosos, né, orgulhosas de ser um projeto piloto que todas as disciplinas desenvolvessem alguma coisa para*

além da sala de aula né? Porque de repente a gente fica, aí, reclamando de aluno disso, daquilo, ,daquele outro, mas a gente para pra pensar o que a gente, tão, o que é que nós estamos fazendo com esses alunos, com uma criança que é puro movimento, um 6º ano, fazemos ficar ali sentado, parado, ouvindo. Não! Eu quero agir, eu quero fazer, eu quero falar!

A experiência de momentos coletivos permite “produzir novos objetos que determinam o horizonte de possibilidades de ação das pessoas” (MATEUS, 2005, p. 12), num pensar para agir que permite aos participantes transformarem suas ações em sala de aula por meio de relações sociais, fazendo a “velha aula” ceder espaço para a aula remediada por algo que não é novo, mas que traz sentido novo, com novos significados significativamente produzidos. No entanto, esse movimento, de acordo com Fuga (2018, p. 57), “o novo nunca pode ser previsto e compreendido inteiramente antes de aparecer; e mesmo depois, não é possível saber o que vai deixar como ‘herança’, ao tornar-se velho e desaparecer”. Como quer Vygotsky (1934/2004, p. 462), defende a autora, “a vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação (...) cada movimento e cada vivência são um aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova”, ou seja, a transformação do estado de coisas existentes (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

(31) Profª 2: Você falou das outras disciplinas, aquele dia da gincana, foi tão interessante aquele sudocão [sic], né, aquele jogo grande e todo mundo interessado em montar e conseguir o resultado primeiro pra ganhar da outra equipe, então, isto é muito bom, sim, né, e tá aprendendo na forma lúdica...

(32) Pedagoga: Isso, na forma lúdica, né, não na competitividade, não tem necessidade disso, né? Mas só pelo fato de uma atividade, eu vejo, assim, falta na escola um diferente, um “ai, vamos sair da sala, legal” [sic], e há possibilidades, né? Então, uma proposta de trabalho é, de repente, aí, acho que dá pra gente pensar, inclusive, numas aulas, é, em contra turno pra estimular esse aluno a vir, pra deixa-lo melhor e, quem sabe...

(33) Profª 6: E é o mesmo projeto da (profª 2), do PDE, que foi o blog, então, que não se limite só a experiência do PDE, mas que seja que você consiga dar continuidade ao projeto...

(34) Profª 2: Sim, é verdade...

(35) Profª 6: Divulga mais o blog, né? Que isso é que interessa pra eles...

(36) Pedagoga: É, eles estarem ali dentro...

(37) Profª 5: Alimenta os alunos...

(38) Pedagoga: Alimenta... Tá sempre ali, né, esse, para os alunos, isso até, é tudo que eles querem, né? Que tá mexendo com aquele instrumento que mais adoram, quanto a essas sugestões, aí, de atividades, de formas de trabalhar também, nós vamos, é, sem sair, claro da, da, daquela da função social da escola, da função de ensinar, mas se ensinar, também, de outras formas, né? Não apenas no caderno, e lousa, e giz né?...

É nítido o discurso da pedagoga no grupo, como quem dá as coordenadas e faz uso de sua posição de poder na instituição. Suas falas são sempre no tom de incentivo à produção de algo melhor. No turno 38, ela agencia as professoras para que elas procurem outras formas de ensinar “*nós vamos é, sem sair claro da, da, daquela da função social da escola, da função de ensinar, mas se ensinar também de outras formas, não apenas no caderno, e lousa, e giz, não é?*”, todavia, sempre usando o pronome “nós” para que o discurso não tenha um tom de imposição. Assumir a colaboração, Ninin (2011, p. 100) entende que é “como um processo calcado na simetria, que seja dos conhecimentos, quer das ações e responsabilidades (...) seria considerar que todos os envolvidos pudessem assumir todos os papéis” no processo de aprendizagem, “sendo possível a todos assumir o lugar do outro indistintamente” (op. cit).

Aproveitando a deixa da pedagoga, fiz uma proposta de trabalho, a qual há muito tempo tenho pensado e que gostaria de colocar em prática no meu ambiente de docência, então, aproveitei a oportunidade para falar sobre a proposta de uma Olimpíada de Inglês a se realizar entre os alunos do colégio onde atuo e estou realizando a pesquisa.

De acordo com estudos de Engeström, Rantavuori & Kerosuo (2012), muitas intenções, planos e instruções de ação do intervencionista não, necessariamente, correspondem às intenções dos participantes, os quais podem rejeitar ou reformulá-las. Todavia, tais intenções podem ser alteradas, adaptadas e transformadas em importantes recursos de agência e inovações. Nesse caso, a proposta foi acatada pela pedagoga, porém, não proporcionou uma discussão entre os integrantes do grupo, todavia, crê-se que tal modelagem possa vir a ser examinada e possivelmente implementada futuramente. O objetivo, naquele momento, foi de lançar uma “sementinha” sobre o tema.

*(39) Pesquisadora: Como eu coloquei àquela hora, é que eu tenho percebido que, aqui, na nossa escola, que nós temos alguns alunos que eles se sobressaem na língua...*

*(40) Pedagoga: Certo...*

*(41) Pesquisadora: Né? Daí, é, e, e eu gostaria de premiar esses alunos, porque a gente tem exemplo da olimpíada de matemática, eu tenho meu sobrinho, aqui, que ele ganha R\$ 100,00 por mês, porque ele é medalhista e isso é um incentivo pra ele, porque ele estuda mais em função dele, desse incentivo que ele tem. A minha filha, na São José, ontem ela gabaritou na olimpíada de matemática, e assim eu fiz alguns incentivos pra que ela se preparasse bem, então, é, hoje a gente vive o mundo da competitividade, a gente sabe que quem vai ganhar uma*

bolsa depois pra fazer um intercambio vai ser aquele que mais se destacou, aquele que tirou a nota maior na prova, então, a gente tem que, é, incentivar o nosso aluno para ir além do tirar nota pra passar...

(42) Pedagoga: Uma cultura de sucesso...

(43) Pesquisadora: Isso! E eu pensei da gente fazer a, a Olimpíada de Língua Inglesa do colégio, uma competição aqui, uma provinha a parte, a gente prepara os conteúdos do ano todo que a gente trabalha e no final do ano a gente já anuncia, no começo do ano a gente já anuncia que no final do ano a gente vai ter essa olimpíada. E a gente dá, dá uma medalhinha pra esse aluno, um certificado, pra que ele, ele se sintá, ele, pra que ele saiba que, estudar em casa, que se preparar melhor, ele teve um reconhecimento, então, o dia que nós tivemos a semana pedagógica direcionada pras disciplinas, eu consultei a responsável do núcleo sobre essa questão da olimpíada na escola, ela deu parecer totalmente favorável, falou que não tem nenhum empecilho, que tem vários municípios que vai e fazem da escola e depois entre as escolas do município, então, se a gente não tem a olimpíada de língua inglesa que vem do MEC, a gente tem de português e matemática, nós temos a total liberdade de fazer a olimpíada do colégio, ou seja, agir localmente, mesmo vivendo globalmente, nós podemos agir aqui na nossa comunidade, né? E fazer disso um caminho para transformação social. Ontem, eu fiquei assustada com um aluno de 6º ano, que ele, ele sabia tudo na prova e eu perguntei: Você estuda em outro lugar fora daqui? E ele me disse: - Não. Ou seja, ali, eu já senti que era um aluno prodígio, então, a gente tem que é incentivar em que os alunos estudem para além de tirar a “notinha da prova”, além de só passar ou “eu já passei”. Não! Você tem que mostrar as experiências lá de fora, de gente que tá tendo sucesso, que conseguiu bolsa, que conseguiu com outros incentivos um bom, excelente emprego em função de ser um bom aluno, um bom aprendiz de língua inglesa...

(44) Pedagoga: Com certeza! Proposta aceita...

(45) Todos: (Risos)...

(46) Pedagoga: Agora mãos à obra!

(47) Pesquisadora: Mão, né. Então temos vários caminhos, né?...

(48) Pedagoga: Vamos. A gente pode ver com a escola, primeiramente, no administrativo da escola essa questão da premiação, mas nós podemos, também, é inserir a comunidade, esses pais de alunos, né, uma, pra essa premiação. A primeira fica meio assim [sic], mas depois que eles perceberem que tem algo em troca, né, então, “eu vou me esforçar”...

(49) Pesquisadora: Sim...

(50) Pedagoga: E, é, vejo que o caminho é esse. É com ideias criativas, inovadoras, que nós vamos levar esse aluno a estudar, que só nessa mesmice de, é copiar, responder...

(51) Profª 2: Livro didático...

(52) Pedagoga: E livro, e memoriza, e responde na prova, esquece esse não vai pra lugar algum, mas essas inovações são necessárias para nós levarmos essa construção cidadã que tanto falamos...

(53) Profª 2: É verdade...

O quadro a seguir resume algumas práticas sugeridas nessa reunião final. A importância das reuniões durante o espaço-tempo da hora-atividade foi salientada. Nele, podemos observar o nome da proposta e como as professoras se posicionaram em relação ao tema.

**Quadro 19 – Proposta de encaminhamentos para o contexto de ensino-aprendizagem.**

<b>Jogos</b>	Os alunos aprendem com jogos; eles têm um vocabulário vasto em jogos; eles têm curiosidade.
<b>Música</b>	Eles se interessam muito; eles gostam bastante.
<b>Dossiê das atividades</b>	São ideias que vieram da prática para fazer com que a aula de inglês seja mais atrativa.
<b>Situações reais de comunicação</b>	Vídeos curtos do YouTube com situações reais de comunicação.
<b>As reuniões na Hora-atividade</b>	Essas reuniões são de grande valia, principalmente nessa troca de ideias, de pensar em fazer um trabalho diferenciado, para além da sala de aula; com ideias criativas, nós vamos levar esse aluno a estudar, pois só nessa mesmice de copiar e responder o livro, ele memoriza, responde na prova e esquece; essas inovações são necessárias para nós levarmos a essa construção cidadã que tanto falamos.
<b>Sudocão</b>	Aprender de forma lúdica.
<b>Blog da profª PDE</b>	Dar continuidade no projeto.
<b>Olimpíada de Língua Inglesa</b>	Alguns alunos daqui da escola se sobressaem na língua inglesa.

Org: A autora, 2020.

Por meio das reuniões, foi possível discutir e refletir sobre o ensino de inglês. Mas sabemos que a “consciência da práxis” (LIBERALI, 2010b) também precisa estar inscrita nos aspectos burocráticos da instituição para que as possibilidades de “tornar-se” sejam efetivadas. Dessa forma, é necessário que as propostas sejam colocadas no Projeto Político Pedagógico da escola e aprovadas pelas instâncias superiores.

*(54) Pesquisadora: Eu acho, então, que definimos, então, alguns modelos que iremos seguir agora, é, é até esse final de ano a gente vai colocar isso em forma de projetos para o próximo ano, é, vamos testar. Já testamos alguns modelos, podemos testar mais alguns até o final do ano pra que a gente possa na próxima reunião fazer avaliação desse projeto, desse pré-projeto, na verdade, que vai, é que vai ser colocado e que a colheita virá nos próximos anos, então, e a gente vai coloca por escrito pra que faça parte do projeto pedagógico da escola...*

*(55) Sônia: Nessa, neste momento nosso Projeto político Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular para o ano seguinte já está, digamos, é colocada, mas nada impede de adendos e já, daí, a partir do próximo ano, ela já entra, mesmo, no Projeto Político Pedagógico da escola...*

Na quinta e última reunião, buscamos o desenvolvimento do compromisso mais uma vez e a definição das novas ferramentas e das novas formas de ação. Optou-se por fazer um dossiê com todas as propostas para serem colocadas no

Projeto Político Pedagógico da escola. A pedagoga se revelou orgulhosa com o trabalho de intervenção no espaço-tempo da hora-atividade e com as possibilidades de realização dessas ações no próximo ano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento os resultados finais dessa pesquisa realizada por mim, uma professora de escola pública do ensino fundamental, que tem orgulho do que faz, que acredita da educação como caminho para a transformação social, e que, portanto, lhes apresenta um estudo que poderá ser um norte para a realização de novas formas de realização da hora-atividade dentro do espaço escolar. Me dirijo aos professores em geral, aos professores de línguas, aos pedagogos, aos professores formadores e aos formuladores de políticas públicas para a educação, pois penso que esse estudo pode contribuir para que todos os envolvidos na área da educação possam pensar a hora-atividades como um espaço-tempo que pode produzir coletivamente a expansão da aprendizagem e assim potencializar outros sistema de atividade interligados, como o da sala de aula.

Além de de apontar quem fala e para quem, saliento também o contexto de conclusão do estudo. Estamos no ano de 2020 e o mundo passa por tempos muito difíceis: a pandemia do Corona Vírus, a COVID 19. Por causa da letalidade do vírus, o isolamento social é uma das formas de prevenção e, por isso, as escolas também estão fechadas, assim como as universidades. Assim, a apresentação desse trabalho ocorrerá de forma remota, via mídias digitais da educação a distância. Infelizmente, hoje a hora-atividade, tema desse estudo, não ocorre mais, de forma coletiva, pois os professores estão trabalhando em casa. Sem o glamour de uma defesa presencial, seguimos em frente, porque, apesar de tudo, temos que ter esperança e continuar, pois dias melhores virão. Quando tudo isso passar, creio que esse trabalho poderá ampliar a visão dos profissionais da educação em geral, sobre o valor de um trabalho coletivo, cujo resultado só ocorre quando damos as mãos.

Nesse estudo, investiguei a hora-atividade da escola pública. Para me embasar de conhecimento sobre o tema, busquei, primeiramente, fazer um percurso histórico dessa política pública no Paraná e no Brasil. Pesquisei os documentos oficiais que regem esse campo da educação, com o intuito de saber quais eram as produções científicas sobre o tema e mapear o contexto situacional que marca essa pesquisa. Em

seguida, eu trouxe essa pesquisa para o meu contexto de trabalho, que é um colégio estadual público do norte do Paraná, mais especificamente para o espaço-tempo das horas-atividade das professoras de línguas portuguesa e inglesa dessa instituição.

Para saber o que pensavam sobre a hora-atividade, apliquei um questionário. Nele pude verificar que as professoras vêem a hora-atividade como um momento de preparação de aulas, de avaliações, de interação social e de estudos. Em seguida, registrei a hora-atividade dessas professoras por meio de fotografias etnográfico-descritivas. O estudo mostrou que a grande maioria do tempo da hora-atividade estava voltado para o campo da avaliação. Essa constatação foi compreendida como um problema. Eu poderia usar os dados para escrever um trabalho em tom de denúncia e parar por ali. Todavia, o meu posicionamento era de que, como um médico, não bastava fazer os exames e ser informado sobre a doença. O trabalho completo se daria com a prescrição do remédio. Assim, diante dos dados reveladores de uma “doença”, busquei um possível solução propondo uma mudança no formato da realização da hora-atividade.

O caminho escolhido foi o da intervenção formativa, por meio da implantação do Laboratório de Mudança, como uma tentativa de transformação da hora-atividade realizada no contexto de pesquisa. O Laboratório de Mudança, quando aplicado, possibilita, entre outros benefícios, uma análise coletiva e participativa sobre contradições históricas em sistemas de atividade” (COSTA et al, 2018, p. 771). Com base nessa asserção, creio que a presente intervenção formativa permitiu que as professoras participantes tivessem a oportunidade de expandir, por meio da hora-atividade mediada por reuniões, “a compreensão sobre o problema e [pudessem se] torn[ar] atores protagonistas com potencial para empreender a transformação de suas atividades” (op. cit.).

A realização da hora-atividade de professores de língua, conforme proposto pela pesquisa, pode ser compreendida como “movimento de vida, rompimento de barreiras, construção de agência (ou modos de agir coletivamente, escolhidos pelos sujeitos de uma atividade), estabilização de conflitos e transposição de fronteiras” (DAMIANOVIC, 2011, p. 95). Por isso, os movimentos vividos com o grupo de professoras, de uma mãe, de uma pedagoga e por mim, no papel de professora e

pesquisadora, proporcionaram a todas aprendizagem e desenvolvimento, pois os sujeitos se mobilizaram não somente em seus trabalhos individuais, mas em prol de uma coletividade engajada na produção de resultados que fazem sentido tanto para o sistema de atividade da hora-atividade quanto para o de ensino de língua inglesa na sala de aula.

O método foi utilizado para ampliar o conceito de hora-atividade, cuja proposta de sessões realmente coletivas poderiam levar à compreensão da gênese da crise no sistema de atividade de ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto de investigação e, assim, contribuir para que as pudessem visionar possibilidades de resolver os problemas enfrentados e transformarem suas práticas para melhor.

Por meio da estimulação dupla, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de compreender melhor os problemas que afetam a sua atividade e a criar um modelo de trabalho que vem ao encontro de suas necessidades e “equacione parcial ou amplamente contradições identificados por eles próprios” (COSTA et al, 2018, p. 772). Os participantes tiveram suas suas vozes trazidas para a hora-atividade, sejam na forma de dor, de insatisfação, de sentimento de incapacidade de transformação, mas também na forma de esperança, de garra e de práticas criativas. Ali estavam algumas professoras, uma mãe, uma pedagoga e uma professora/pesquisadora. Para mim, muitas vezes foi difícil me distanciar e me posicionar somente como pesquisadora, mesmo porque os sentimentos delas são meus também.

Durante a realização deste estudo, foi notória a presença da pedagoga no grupo. Na grande maioria das vezes, ela apresentou um discurso agente, procurando motivar o grupo para um caminho positivo e se revelando como exemplo de persistência e luta para as situações negativas que se afloravam nos encontros. Como membro da equipe pedagógica da instituição, ela representa o poder na escola. Todavia, durante a hora-atividade organizada por meio de reuniões, tê-la como participante nos dava tranquilidade com relação às decisões que gostaríamos de colocar em prática. A presença da professora/mãe também adicionou conhecimento para a pesquisa. Por meio dela, foi possível saber as dificuldades enfrentada por aqueles que estão do outro lado, que é o aluno. Ela trouxe para as discussões a sua visão, a partir da observações feitas com sua filha, e nos forneceu informações importantes para a reflexão sobre os encaminhamentos dos trabalhos na escola.

As transformações expansivas ocorreram no campo conceitual do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que elas foram manifestadas nas falas das professoras ao redefinirem suas aulas como motivadoras para a aprendizagem, essa transformação foi desencadeada e fundamentada em ações práticas e artefatos materiais significativos tanto para as professoras quanto para os alunos. No início do processo de intervenção, tínhamos o retrato discursivo de professoras duvidosas e céticas. Falas como: “O que se poderia fazer?”, “O que é que estou querendo fazer na sala de aula?”, “A gente têm dado que atenção para essas crianças?” eram frequentes?” e “Nosso pseudo-sistema de educação” revelavam que havia uma necessidade de se achar um caminho.

Foi possível perceber que as professoras estavam desmotivadas, apassivadas, o início da intervenção formativa, todavia com o passar do tempo, elas passaram a se mostrar, discursivamente, totalmente engajadas. Essa mudança na visão das professoras diante do quadro pode ser entendido como resultado da mudança no formato da hora-atividade, por meio da concessão de voz para as participantes, pois falar, ouvir e ser ouvido, refletir, compartilhar, era uma prática pouco recorrente nesse espaço-tempo.

O estudo mostra que não tivemos resistência das professoras em querer solucionar os problemas por elas enfrentados. Pelo contrário, o comprometimento foi surpreendente. Mesmo mostrando-se, muitas vezes, insatisfeitas, sem saber qual rumo tomar, as manifestações de engajamento com a mudança se revelaram com frequência, como mostra esses trechos: “Cabe a nós mudar a situação!”, “Nós temos que quebrar o paradigma, que eles não são capazes!”, “É, porque a gente tem que achar um caminho, né!”. Havia um espírito de grupo muito grande que reverberava no discurso das professoras no sentido de “arregaçar as mangas” para romper com a situação conflitante.

A partir da reunião 3, as manifestações discursivas negativas passam a ceder lugar para um discurso de empoderamento. A palavra ‘contexto’ surgiu e foi tomando parte das falas, por meio do compartilhamento de práticas bem sucedidas realizadas por elas mesmas. As transformações conceituais foram significativas a partir de então. Contrariando o modelo do Laboratório de Mudança, em que se propõe um modelo para depois fazer a testagem, na reunião, 4 as professoras trouxeram suas

experiências sucedidas para a discussão, e, assim, podemos dizer que o modelo de trabalho foi trazido não como algo que ainda faria parte do trabalho, mas como algo que já tinha sido aplicado e avaliado por cada uma delas. Cada uma das participantes tinha algo muito interessante para compartilhar com toda riqueza, porém, tudo isso estava encoberto em virtude do formato como a hora-atividade era realizada, ou seja, juntas no mesmo espaço geográfico, porém sem momentos realmente coletivos, de interesse do grupo. Essa verificação de mudança na ordem do Ciclo de Transformações Expansivas do Laboratório de mudança nos leva a corroborar com a pesquisa de Engeström, Rantavuori & Kerosuo (2013), cujo estudo revelou desvios no modelo proposto.

Além da mudança em nível identitário, os dados indicaram, também, a mudança no papel dos alunos na aprendizagem, os quais, em virtude da reconceitualização das aulas, passaram a exercer o protagonismo de sua aprendizagem, rompendo com o círculo vicioso de não aprender. Dessa forma, a estimulação dupla moveu ações discursivas para a construção de alunos otimistas e capazes de aprender. Essa ruptura do uso de expressões negativas para categorizar os alunos é entendida por Sannino (2008) como indicativos de agência transformativa.

É importante notar que as falas negativas não desapareceram. Em outras palavras, a emergência da fala positiva sobre mediação foi verdadeiramente uma expansão e enriquecimento do repertório. Ela não emergiu a custo da previsão de fala. O fenômeno de expansão como enriquecimento olhando no detalhe dentro do conteúdo da fala das professoras sobre o ensino de inglês não só em relatos do passado, mas também de planejamentos para o futuro.

O instrumento livro didático também foi ressignificado. Ele passou de norteador da aula ao papel de coadjuvante. Por meio das manifestações discursivas, foi possível perceber que, sem abandonar o livro didático, a capacidade criativa das professoras quanto ao uso desse material se tornou imprescindível na colaboração com os resultados.

Conforme Sannino et al (2016), intervenções formativas são processos de aprendizagem expansiva na qual os participantes voluntariamente recontextualizam e, praticamente, transformam o objeto de sua atividade em face de suas contradições

insustentáveis historicamente formadas. Nessa pesquisa, o objeto foi expandido por meio da ressignificação dos elementos do sistema de atividade.

Foi possível perceber transformações no vértice sujeito, instrumentos mediadores e objeto, como explicitados nos trechos acima. Todavia, nem todas as contradições tiveram movimentos de ruptura. Na esfera do sujeito, com relação à formação das professoras, não foi possível avançar, assim como em relação à comunidade, que não valoriza o ensino de inglês seja em nível do ensino fundamental I até em nível de Brasil. As regras também não tiveram desenvolvimento dentro das discussões realizadas na intervenção formativa. Penso que o grande salto, resultado da mudança no formato da hora-atividade, foi com relação ao ensino de inglês, cuja expansão ocorreu no sentido de promover resultados satisfatórios, orientados para os propósitos das professoras, que é a aprendizagem dos alunos. Tal constatação se aproxima das palavras de Engeström e Sannino (2010, p. 12), os quais pontuam que “ciclos expansivos são historicamente condicionados, embora não predeterminados”.

Nesse estudo, foi possível expandir sim o objeto da pesquisa, a hora-atividade, por meio da realização de reuniões no espaço tempo da mesma e isso foi planejado. No entanto, eu não previa que a proposição dessa mudança iria provocar mudanças em outro sistema de atividade, que é o do ensino-aprendizagem na sala de aula, e foi nesse contexto que penso que essa pesquisa inovou e produziu a condução para novas práticas.

O estudo dialoga com a pesquisa de Engeström e Suntio (2002), no caso da escola de Jakomaki, na Somália, em que as falas das professoras participantes sobre os alunos passaram do campo negativo para o positivo, do pessimista para o otimista. De acordo com os autores, falas negativas sobre os alunos podem ser vistas como uma expressão orientada para o discurso educacional deficiente, assim como falas positivas podem ser vistas como uma expressão de visões de base educacional ativa na educação.

Posso dizer que reuniões como essas, realizadas no espaço-tempo da hora-atividade, podem ser vistas como forma de proporcionar a mudança. Em nenhum momento eu trouxe para elas o caminho a ser seguido, tudo aflorou de suas vivências, então, podemos dizer que as práticas dessas professoras foram ressignificadas por meio da experiência no Laboratório de Mudança. O Laboratório de Mudança foi uma inspiração

para que eu pudesse proporcionar transformações no contexto da pesquisa. É importante salientar que foi necessário “abrasileirar” o modelo, em virtude de que já havia um caminho percorrido na realização dessa pesquisa quando me aproximei dessa vertente teórica. Assim, realizei, procurei me aproximar o máximo possível da proposta do Laboratório de mudança, todavia, nem tudo foi viável de realizar. O Laboratório de mudança foi, assim, um guia para o redesenho da pesquisa, adaptado às circunstâncias locais e às condições históricas, sempre que for utilizado (ENGESTRÖM; GLAVEANU, 2012).

O estudo teve algumas limitações. Havia um planejamento de fazer dez encontros na hora-atividade, posto que no início da pesquisa, os professores do Estado do Pararná contavam com 14 horas/aulas semanais para essa prática. Quando iniciamos as reuniões, a hora-atividade tinha sido reduzida para 10 horas/aula semanais e mais tempo em sala de aula. Em consequência dessa reestruturação na carga-horária da hora-atividade, foi possível fazer somente cinco encontros. A sequência de ações do Ciclo de Aprendizagem Expansiva foi trabalhada somente até a etapa quatro, que é o exame do modelo, ficando de fora a implementação, a reflexão e a consolidação da nova prática, ou seja, mais três etapas.

A pesquisa abre portas para outros estudos para que eu possa realizar futuramente e também para outros pesquisadores. Um caminho para continuidade está voltado para o trabalho com o gestor da escola e com o Núcleo Regional da Educação, para que se organize um logística que favoreça a coletividade. Penso que a presença da pedagoga na hora-atividade também deva ser explorada, pois o estudo mostrou ser de suma importância seu papel na hora-atividade, com o intuito de fortalecimento do grupo e também para que esse formato de trabalho dentro desse espaço tempo tenha continuidade.

Ao finalizar essa pesquisa, me apoio em Paulo Freire, com a teoria do Inédito Viável. Para o autor, o inédito-viável é uma realidade inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e possível de materialização; um ato de sonhar coletivamente, um movimento transformador (FREIRE, 1992). Nesse sentido, no meu “plano do querer” e “do agir”, proponho que essa experiência seja replicada em

muitos outros sistemas de atividade, principalmente que possa servir de exemplo para futuras intervenções no campo da educação.

Com a conclusão de minha pesquisa, é possível compreender que a hora-atividade é um terreno fértil para colheitas não só no “chão de fábrica” como também dentro das universidades. Esse relato histórico-legal, bem como o meu testemunho desde a implantação dessa prática no espaço-tempo da escola até uma intervenção para o possível, mostra que a hora-atividade é, ainda, um “nicho” a ser preenchido. Preenchido não só pelos professores que estão em sala de aula, mas também pelos cursos de formação de professores, sejam pré-serviço ou continuada, por pesquisadores, ou seja, por toda a classe que se preocupa com o ensino e com a aprendizagem. Pensar na hora-atividade é pensar no futuro da educação no seu sentido micro (o planejamento de uma boa aula, a correção das avaliações, a aprendizagem do aluno) com resultados macros (expansão do conhecimento, agência, coletividade) por parte dos professores envolvidos, cuja somatória pode ser a educação de qualidade que tanto almejamos.

Trazer o “chão de fábrica” da escola para a discussão dentro do espaço-tempo de hora-atividade de professores de língua, por meio de reuniões coletivas, permitiu que o foco das produções discursiva das professoras fosse um processo de “revelar sentidos, clarificar dúvidas, propor temas e discussões, avaliar, questionar a si e aos outros, as teorias que apoiam suas práticas e seus papéis na constituição de seus alunos” (MAGALHÃES; LIBERALI, 2009, p. 3).

Hoje, em meio a avanços e retrocessos sobre o percentual da hora-atividade, a escola pública do Paraná conta com 25% da carga-horária do professor para a prática da hora-atividade. O percurso histórico dessa política pública, do início aos dias atuais, nos leva a perceber que a implantação da carga-horária semanal dos professores para dedicação à hora-atividade significa um ganho não só para o professor, visto que terá mais tempo para planejar o seu fazer docente, mas também para o aluno, fato que pode resultar em ganhos significativos para a educação paranaense.

Defendo a importância da quantidade da hora-atividade, todavia, é preciso pensar na questão da qualidade desse espaço-tempo. Penso que é preciso ir além do exercício de preparação de aulas, produção e correção de provas. Nesse sentido, espero contribuir para que a hora-atividade seja concebida como um espaço de

mudança do sistema da atividade, para que as práticas dos sujeitos sejam ressignificadas e haja transformação de suas relações com os múltiplos discursos que circulam nas práticas sociais. Quase duas décadas depois, penso que o professor busca, também, qualidade para a realização dessa atividade pedagógica.

A meu ver, a hora-atividade deve ser um espaço-tempo de movimento, de negociação, um lugar em que o professor se engaja na ação política como estratégia discursiva de produção de alternativas; um espaço-tempo que deve ter como meta principal levar o sujeito participante a “desenvolver e construir possibilidades de agência (racional e emocional) sobre as práticas sociais, sobre seus posicionamentos na sociedade e sobre seu funcionamento” (JORDÃO, 2010, p. 435). Nas palavras de Barros e Matos (2014, p. 295): “é recorrendo ao discurso, na condição de prática social, que os significados são criados e recriados, que se moldam e transformam a visão de mundo e a identidade”.

O contexto da hora-atividade, neste sentido, com bem aponta Mateus (2013, p. 29), “é tomado como o lugar no qual indivíduos constroem uma compreensão de si mesmos e suas experiências”. A hora-atividade concentrada de professores de línguas, neste sentido, colabora para a construção de práticas sociais baseadas na ética e na democracia bem como o estabelecimento de parcerias colaborativas, focos que merecem atenção durante este espaço-tempo, e que certamente acarretarão o sentimento de agência, e pertencimento, de estabelecimento de parcerias positivas que poderão proporcionar interações e reflexões de suma importância para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública do Paraná e isso gera um ganho enorme para a educação.

Advogo que a hora-atividade seja um espaço de ação, de práticas de mudanças, as quais podem levar o grupo de participantes não só a uma reflexão maior sobre o ensino-aprendizagem, bem como pode fortalecer o espírito de grupo, de comunidade colaborativa entre os parceiros e ser, desta forma, um espaço-tempo norteador das ações dos professores, possibilitando um avanço pedagógico num sentido transformador. O espaço-tempo da hora-atividade pode permitir que o coletivo docente tome consciência das diferenças que o compõem e que tal heterogeneidade pode levá-lo à construção de valores éticos e estéticos por meio da interação dos sujeitos.

Espero que os professores formem uma comunidade de prática em função destes momentos coletivos e reconheçam a importância de colaborarem para o crescimento um do outro, culminando em identidades docentes mais empoderadas. A intervenção gera valiosos conjuntos de dados de pesquisa acerca da atividade e de sua transformação relativos à atividade. Futuramente, poderemos ter a continuidade destes momentos coletivos, com colheitas prodigiosas para o campo da área de línguas na educação não só nesse espaço pesquisado, mas em outras instituições, também.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, M. D. P. T.; RESENDE, V. M. Gêneros e suportes: por um refinamento teórico dos níveis de abstração. **Romanica Olopuscencia**. V. 26, nº 2, 2014.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Mercado de Letras, 2011.
- ALMEIDA, A. S. **A percepção dos professores do Ensino Fundamental da SEDUC/AM da cidade de Manaus sobre a Hora de Trabalho Pedagógico na escola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- ANGREWSKI, E.; SCHREIBER, M. B. C.; MARCONDES, I.; SIQUEIRA, M. A. Hora atividade interativa: a experiência de um debate sobre educação ambiental na web com professores da Rede estadual de ensino do Estado do Paraná. **XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)** – PUC-PR – CURITIBA-PR – 2013.
- APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Jornal 30 de Agosto**. Edições de 1995 a 2011.
- ARTIGAS, N. **A política da hora-atividade na rede estadual de educação do Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- \_\_\_\_\_. A hora-atividade e a organização do trabalho educativo didático. **Cadernos PDE**. Curitiba: SEED, 2013.
- \_\_\_\_\_; SOARES, M. T. C. Tempo de pensar, de planejar, de agir: a hora-atividade [é?] pra valer? In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – **Cadernos PDE** – Volume I. Curitiba: SEED, 2013.
- BATISTA, V. P. **Cibercultura e Educação Escolar**: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BEGNAMI, M. L. V. **Formação Continuada**: o HTPC como espaço para a autonomia formativa. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano, Americana/SP, 2013.
- BORDUCHI, R. J. A. **A Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo a partir da implementação da Lei Complementar Nº 613/2011**: um estudo de caso em uma escola municipal de Limeira - SP. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9394, de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 03, de 8 de outubro de 1997. **Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei do Piso Salarial Profissional nº 11.738/2008. **Instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica**. Brasília, Ministério da Educação, 2008.

CACERO, E. M. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: atividade crítica de colaboração?**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

CALDAS-COULTHARD, C. R. From discourse analysis to critical discourse analysis: theoretical developments. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.21, p. 49-62, jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_. **News as social practice: A study in critical discourse analysis**. Florianópolis: Pós-graduação em Inglês/ UFSC, 1997.

CASSANDRE, M. P.; PEREIRA-QUEROL, M. A. A evolução da pesquisa intervencionista na Teoria da Atividade Histórico-Cultural: do indivíduo a uma rede de sistemas de atividade. **Anais do XXXVII Encontro da ENPAD**. Rio de Janeiro – 7 a 11 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. O percurso dos princípios teórico-metodológicos vygotskyanos: um olhar sobre o CRADLE. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**. Curitiba, v. 1, nº 2, p.454-509, 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Metodologias intervencionistas: contribuição teórico-metodológica vygotskyanas para a aprendizagem organizacional. **Revista Pensamento Brasileiro em Administração**. Rio de Janeiro. V.8, nº 1, Jan./mar. 2014, p. 17-34.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Metodologias intervencionistas: contribuição teórico-metodológica vygotskianas para aprendizagem social. **RPCA**. Rio de Janeiro, v. 8, nº 1, jan./mar.,2018, p. 17-34.

CASSANDRE, M.; BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D. O conceito de prática a partir da perspectiva da teoria da atividade. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 1., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ORD/UFSC, 2011.

\_\_\_\_\_ et al. Agência Transformadora em Intervenções Formativas: o Desenvolvimento Colaborativo de um Novo Modelo de Gestão de Resíduos Sólidos em um Hospital Universitário. **IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**. Porto Alegre, RS, Brasil, 19 a 21 de Outubro de 2016.

CENCI, A. **“Inclusão é uma utopia”**: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CONCEIÇÃO, E.; DANIEL, L. S. A prática da hora-atividade: entre os limites e as possibilidades vislumbrados na experiência do Col. Profª Rosilda de Souza Oliveira – Piraquara/PR. **Secretaria de Estado da Educação do Paraná** - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – 2016.

CORRAL, A. Z. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na rede estadual paulista: a voz do professor da Diretoria de Ensino da região de Jacareí**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

CORREIA, A. B. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

COSTA, S. V. et al. Laboratório de mudança: método para compreensão da crise entre universidade pública e sociedade. **Saúde Soc**. São Paulo, v. 27, nº 3, 2018, p. 769-782.

CZEKALSKI, R. A. **Apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2008.

DANIELS, H. (Org.) **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DERNEY, A. **Leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de Língua Portuguesa durante a Hora-atividade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

DORIGUINELO, L. E. **Sentidos da indisciplina em reuniões de HTPC com professores do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2011.

ENGESTRÖM, Y. (1987) **Aprendizagem Expansiva**. Tradução de Fernanda C. Liberali (Org.). São Paulo: Pontes Editora, 2016.

\_\_\_\_\_. Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. **Nordisk Pedagogik**, 16, 131-143, 1996a.

\_\_\_\_\_. Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Paper presented at the international conference '**Work and Learning in Transition: Toward a Research Agenda**', sponsored by the Russell Sage Foundation, San Diego, CA, January, 1996b.

\_\_\_\_\_. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y...; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. (Orgs.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a.

\_\_\_\_\_. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. **Ergonomics**, v. 43, n. 7, p. 960-974, 2000.

\_\_\_\_\_. Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

\_\_\_\_\_. El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de actividad. **Journal of Education and Work**. Traducción libre de M. Larripa. Psicología General, cátedra II, UBA. Vol. 14, nº 1, 2001.

\_\_\_\_\_. Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (Orgs.) **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. Tradução: VILAS BOAS, D.; DAMIANI, M. In: **Cadernos de Educação**. n.19. Pelotas: Editora da UFPel, 2002. p.31-64

\_\_\_\_\_. Knotworking to Create Collaborative Intentionality Capital in Fluid Organizational Fields. In: Beyerlein, M.; Beyerlein, S.; Kennedy, F. (Ed.) Collaborative Capital: Creating Intangible Value . **Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams**, Vol. 11, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 307-336, 2005.

\_\_\_\_\_. Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. (Orgs.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. In: **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**, 2009a. p.17-33. 327.

\_\_\_\_\_. The future of Activity Theory: a rough draft. In: DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. **Learning and expanding with Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b. p.303-328.

\_\_\_\_\_. From design experiments to formative interventions. In: **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, 2011. p.598-628.

\_\_\_\_\_. Collective Concept Formation as Creation at Work. In: SANNINO, A.; ELLIS, V. (Org.) **Learning and collective creativity**: Activity-theoretical and sociocultural studies. New York: Routledge, 2013. p.234-257.

\_\_\_\_\_. Planning a Change Laboratory as an expansive learning process. Palestra proferida em: **Course on the Change Laboratory Method for research and development teams**. Promovida pelo Center for Research on Activity Development and Learning (CRADLE) no dia 3 de março de 2015, na Universidade de Helsinque. Helsinque: CRADLE, 2015.

\_\_\_\_\_ ; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010.

\_\_\_\_\_ ; ENGESTRÖM, R.; SUNTIO, A. Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: WELLS, G.; CLAXTON, G.; **Learning for life in the 21st century**: sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell Publishers, 2002.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. In: **Journal of Organizational Change Management**, v.24. 2011. p. 368-387.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. La volition et l'agentivité transformative: Perspective thorique de l'activité. **Revue Internationale du CRIRES**: Innover dans la tradition de Vygotsky. V. 1, n° 1, p. 4-19, 2013.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_ ; VIRKKUNEN, J. On the methodological demands of formative interventions. In: **Mind, Culture and Activity**, v.21. University of California, 2014. p.118-128.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_ ; LAITINEN, A. From controlled experiments to formative interventions in studies of agency: methodological considerations. **Educação**. Porto Alegre, V.39, n° esp. (supl.), p. 14-23, dez. 2016.

\_\_\_\_\_ ; RANTAVUORI, J.; KEROSUO, H. Expansive Learning in a Library: actions, cycles and deviations from instructional intentions. In: **Vocations and learning**, v.6. Springer, 2013. p.81-106.

\_\_\_\_\_ ; KEROSUO, K. From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory, **Journal of Workplace Learning**, Vol. 19 No. 6, pp. 336-342, 2007.

\_\_\_\_\_ ; VÄNNINEN, I.; PEREIRA-QUEROL, M. Generating transformative agency among horticultural producers: An activity-theoretical approach to transforming Integrated Pest Management. **Agricultural Systems**, v. 139, P. 38-49, 2015.

FAIRCLOUGH, N. Language and power. **Harlow: Pearson Education Limited**, 1989.

\_\_\_\_\_. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992a. Discurso e mudança social. Tradução de Isabel Magalhães. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Critical Discourse Analysis**. Londres: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_.; CHIAPELLO, E. Understanding the new management ideology: A transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. **Discourse & Society**, vol. 13(2), p. 185-208, 2002.

FERREIRA, M. M. Contribuições da Teoria Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: **What is the “Social” in “Social Development?”** By Lois Holzman. Presented at the 2004 Conference of the Jean Piaget Society: Social Development, Social Inequalities and Social Justice, Toronto, May 2004.

FIGUEIREDO, B. F. **Um estudo sobre a Gestão da Hora-Atividade do Professor nas escolas técnicas estaduais do Mato Grosso – SECITEC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

FROEHLICH, C. M. O trabalho do pedagogo e a hora-atividade: quais as possibilidades de construção de uma prática transformadora? – Secretaria de Estado da Educação do Paraná - **Cadernos PDE** – 2014.

FUGA, V. P. Cadeia criativa de atividades: a transformação do estado de coisas existentes. In: FUGA, V. P.; LIBERALI, F. C. (Orgs.) **Cadeia criativa: teoria e prática em discussão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GOMES, E. C.; DANIEL, L. S. A prática da hora-atividade: entre os limites e as possibilidades vislumbrados na experiência do Col. Prof<sup>a</sup> Rosilda de Souza Oliveira – Piraquara/PR. Secretaria de Estado da Educação do Paraná - **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE** – 2016.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.

HADDAD, C. R. **A hora-atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?** 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_.; SILVA, D. V. A hora-atividade como processo de formação continuada. **Anais do IX Anped Sul**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

HEBERLE, V. Análise crítica do discurso e estudo de gênero (gender): Subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 289-316.

HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2009.

INOCENTI, T. D. **Possibilidades formativas das HTPCs**: um olhar a partir dos professores polivalentes. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação) – Universidade Católica, Santos/SP, 2016.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. Nova York: Oxford University Press, 2000.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBERALI, F. A Cadeia Criativa no processo de tornar-se totalidade. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, vol. 2, p. 1-25, 2009.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, M. C. Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados. In: **Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. Editora Niteroi: Editora da UFF, v.1, 2010b, p. 41-60.

\_\_\_\_\_; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012.

LOPES, M. G. R.; VILELA, R. A. G.; PEREIRA-QUEROL, M. A. Anomalies and contradictions in na airport construction project: a historical analysis based on Cultural-Historical Activiy Theory. **Caderno de Saúde Pública**, v. 34, nº 2, 2018, p. 1-14.

MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte, FALÉ – Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; FIGUEIREDO, D. C. (Orgs.). Análise Crítica do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. esp, p. 1-256, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

\_\_\_\_\_; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Mercado de Letras, 2011.

\_\_\_\_\_; LIBERALI, F. A formação crítico-colaborativa de educadores: a “vida que se vive” – uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. L.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal, RN: EDUFRN, 2011, p. 239-319.

MATEUS, E. F. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores**: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G. e GIMENEZ, T (Orgs.). **Ressignificações na formação de professores**: rupturas e continuidades. Londrina: Eduel, 2009a, p. 61-78.

\_\_\_\_\_. Torres de Babel e línguas de fogo: um processo sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 9, nº 1, p. 307-328.

\_\_\_\_\_. Investigando oportunidades de aprendizagem em práticas situadas: contribuições de pesquisas sociocríticas para formação de professores/as de línguas. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas**: Contribuições Teórico-Metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

\_\_\_\_\_; EL KADRI, M. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciativa à docência. In: LIBERALI, F; MATEUS, E; DAMIANOVIC, M. C. **A teoria da atividade-sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MELO, I. F. de (Org.) **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo, Parábola, 2013.

MENDES, C. C. T. **HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?**. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação) - UNESP – Presidente Prudente/SP, 2008.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Mercado de Letras, 2011.

\_\_\_\_\_.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, São Paulo, v. 61, nº 3, 2017, p. 625-652.

OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação**: uma possibilidade. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Mercado de Letras, 2011.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. **Análise crítica de crenças de professores de Língua Inglesa em processo de formação continuada no Estado do Paraná**. (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Tubarão, 2006.

\_\_\_\_\_. “Eu fiz PDE em 2007!”: um estudo do discurso de uma professora sob a ótica da Análise Crítica do Discurso. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas**: Contribuições Teórico- Metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

\_\_\_\_\_. A hora-atividade concentrada de professores de línguas: um estudo crítico do discurso (Comunicação oral). **I Fórum da Profissionalização Docente**, Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2014.

\_\_\_\_\_. Resignificações da hora-atividade concentrada de professores de língua inglesa nas escolas públicas do Paraná (Comunicação oral). **CIELLI**, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

\_\_\_\_\_. O discurso de professores em/sobre a hora-atividade de língua estrangeira: um estudo crítico (Comunicação oral). III Congresso de Estudos da Linguagem – **CONELIN**, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2015.

\_\_\_\_\_. Discursos, práticas discursivas e sociais na hora-atividade de uma escola pública: ação e (trans)formação de professores de línguas (comunicação oral). Edição Inaugural do Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica (**ICCAL**). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

\_\_\_\_\_. A hora-atividade de professores de línguas de uma escola pública e a possível implantação de um laboratório de mudança (comunicação oral). Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (**CLAFPL**). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

\_\_\_\_\_. Práticas de Transformação Social de Professores de Línguas no Espaço-Tempo da Hora-Atividade: Um estudo Crítico. In: SÁ, Rubens Lacerda de; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; CRUZ, Giêdra Ferreira da (Orgs.). **Educação Crítica de Profissionais da Linguagem para Além-mar: Políticas Linguísticas, Identidades, Multiletramentos e Transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. A hora-atividade concentrada de professores de línguas como espaço-tempo de agência. Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas (**SEPECH**). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Mercado de Letras, 2011.

ORTENZI, D. I. B. G. **A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

PARANÁ. Lei Complementar nº 37, de 27 de outubro de 1987. **Dispõe sobre o Regime Diferenciado de Trabalho - RDT, de que trata a Lei Complementar nº 32, de 11 de dezembro de 1986**. Diário Oficial nº. 2637 de 28 de outubro de 1987.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Decreto do Governador do Estado nº. 3479, de 31 de janeiro de 2000. **Atribui percentual de 10% de hora atividade aos professores de Educação Básica**.

\_\_\_\_\_. Decreto 3479, de 21 de jan. de 2001. **Atribui hora-atividade aos servidores contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, no cargo de Professor**. Diário Oficial [do] Estado do Paraná, Curitiba, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5249, de 21 de janeiro de 2002. **Institui a hora-atividade no percentual de 10% aos Professores, conforme especifica**. Curitiba, 2002a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.087/2002. **Instituiu 20% da hora-atividade para todos os professores do Paraná em efetiva regência nos estabelecimentos de ensino da rede estadual**. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 16 de out. 2002b.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004. **Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências**. Curitiba: Casa Civil, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 002/2013. **Concede ampliação de uma hora-atividade, instituindo 25% da hora-atividade para todos os professores do Paraná em efetiva regência nos estabelecimentos de ensino da rede estadual**. Diário Oficial [do] Estado do Paraná. Curitiba, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar 155 - 08 de Maio de 2013. **Dá nova redação ao caput do art. 31 da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, conforme especifica e adota outras providências.** Diário Oficial nº. 8953 de 8 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Hora-atividade: um compromisso de todos. **Anexo 24, 1º semestre de 2014.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Instrução 08/2015. **Organização da hora-atividade nas instituições de ensino da Rede Estadual do Paraná, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e, para as Escolas Conveniadas.** Curitiba, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução Nº 113, de 2017. **Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério –QPM, do Quadro Único de Pessoal –QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná.** Secretaria de Estado da Educação, 2017.

\_\_\_\_\_. Orientação nº 01/2019. SUED/SEED – **Orienta sobre a organização da hora-atividade.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2019<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º2/2019 – GS/SEED. **Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal –QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná.** Curitiba, 15 jan. 2019<sup>b</sup>.

PANIZA, M. D. R.; CASSANDRE, M. P.; SENGER, C. M. Os conflitos sob a mediação do Laboratório de Mudança: uma Aprendizagem Expansiva. **RAC.** Rio de Janeiro, v. 22, nº 2, março/abril, 2018, p. 271-290.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. LOPES, L. P. M (org.), **Por uma lingüística aplicada INDISCIPLINAR.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PINTO, M. B. Hora-atividade concentrada como espaço de formação continuada de professores de língua portuguesa. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – **SEED/PR.** - Produção didático-pedagógica. Curitiba, 2014.

PEREIRA-QUEROL, M. A.; CASSANDRE, M. P.; JACKSON FILHO, J. M.; ChangeLaboratory: uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da aprendizagem organizacional. **Administração: Ensino e Pesquisa.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, Out/Nov/Dez 2011, p. 609-640.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. BULGACOV, Y. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gest. Prod.,** São Carlos, v. 21, nº 2, 2014, p.405-416.

\_\_\_\_\_; VILELA, R. A. G.; LOPES, M.G.R. Protagonismo para uma compreensão sistêmica sobre acidentes de trabalho e anomalias organizacionais. **Trabalho, Educação e Saúde**. Vol. 16, nº 2, 2018, p. 773-798.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, G. V.; RESENDE, M. A.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos**: abordagens da Análise de Discurso Crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

ROEHRIG, S. A. G. **Formação continuada de professores de Física**: contradições e (im)possibilidades de transformação da atividade docente. Tese (Curso de Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, 2016.

SANNINO, A. Experiencing Conversations: bridging the gap between discourse and activity. **Journal for the Theory of Social Behavior**. V.38, nº 3, p. 267-291, 2008.

\_\_\_\_\_. Cultural-historical and discursive tools for analyzing critical conflicts in students' development. In: YAMAZUMI, K.; ENGSTRÖM, Y.; DANIELS, H. **New Learning Challenges**: going beyond the industrial age system of school and work. Osaka: Kansai University Press, 2005. p.165-195. 333.

\_\_\_\_\_. Sustaining a non-dominant activity in school: only a utopia? In: **Journal of Educational Change**, v.9. Springer, 2008b. p.329-338

\_\_\_\_\_. Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency. In: **Teaching and Teacher Education** nº.26., 2010. p. 838-844.

\_\_\_\_\_. Activity theory as an activist and interventionist theory. In: **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, 2011. p. 571-597.

\_\_\_\_\_; SUTTER, B. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. In: **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, 2011. p.557-570.

\_\_\_\_\_. From talk to action: experiencing interlocution in developmental interventions. In: **Mind, Culture, and Activity**, 15. University of California, 2008a. p. 234-257.

\_\_\_\_\_; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. Editor's Introduction: In: SANNINO, A. **Learning and Expanding with Activity Theory**. New York: Cambridge University Press, 2009a, p.xi-xxi.

\_\_\_\_\_. The emergence of transformative agency and double stimulation: Activity-based studies in the Vygotskian tradition (Editorial). **Learning, Culture and Social Interaction**. Nº 4, p. 1-3, 2015a.

\_\_\_\_\_; LAITINEN, A. Double stimulation in the waiting experiment: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action. **Learning, Culture and Social Interaction**. Nº 4, p. 4-18, 2015.

SANINO, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. **Learning, Culture and Social Interaction**, 6, 1-15.

\_\_\_\_\_; ENGESTRÖM, Y; LEMOS, M. Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. **Journal of the Learning Science**. V. 25, nº 4, p. 599-633, 2017.

SANTOS JÚNIOR, J. B. **Grupos Colaborativos de Professores de Química: possibilidades de articular a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com o desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHOLOCHUSKI, V. C. P. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. **Anais do XIII EDUCERE** (Congresso Nacional de Educação). 28-31 ago. 2017a. Curitiba, PUC/PR.

\_\_\_\_\_. A hora-atividade das escolas estaduais do Paraná: possibilidades para a melhoria da prática pedagógica. **Anais do VII Seminário Internacional de Educação de Pinhais**. 16-18 de ago. 2017b. Pinhais, UTFPR e Secretaria Municipal de Educação de Pinhais. Volume 2, Número 2.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais no Município de Almirante Tamandaré**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

SILVA, R. C. **O silenciamento sobre o trabalho com alunos precoces com comportamento de superdotação em momento de HEC e ATPC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília/SP, 2016.

SIMÕES, L. C. **Formação de Professores Alfabetizadores em contexto de HTPC**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

SOUZA, G. R. **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Presidente Prudente/SP, 2013.

SOUZA, P. R. G. **HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista, 2007.

SZEWCZUK, V. N. F. **Formação de Professores em ATPC: uma leitura a partir dos dados do SARESP.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista, São Paulo, 2013.

STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. IN: JONES, P. J. (Ed.). **Marxism and education: renewing the dialogue, pedagogy and culture.** Nova York: Palgrave Macmillan, 2011, p. 165-192.

Van DIJK, T. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, vol. 4(2), p. 249-283, 1993.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM. S. **O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação.** Tradução de Pedro Vianna Cava - Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.

VIRKKUNEN, J.; SCHAUPP, M. From change to development: expanding the concept of intervention. In: **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, 2011. p. 629-655.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. In: **Activités**, v. 3, n.1, 2006. p. 43-66.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **The Change Laboratory: a tool for collaborative developmental of work and education,** Netherlands: Sense Publishers, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** (5ª edição brasileira). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Interaction between learning and development. In: COLE, M. et al (Org.) **Mind in society.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. (1920-1923) **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed: 2003.

\_\_\_\_\_. (1934) **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. De Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. (1931) **The history of the Development of Higher Mental Functions.** New York: Kluwer/Plenum, 1997.

\_\_\_\_\_. (1931) **O desenvolvimento psicológico na infância.** Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – Tomo II: Pensamiento y Lenguaje.** Madrid: Visor, 1993.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**



**CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM  
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este documento tem por objetivo formalizar a sua concordância em participar voluntariamente da pesquisa de doutorado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, intitulada provisoriamente de Práticas discursivas de professores de línguas no espaço-tempo da hora-atividade, que tem por objetivo investigar hora-atividade concentrada de professores de línguas no Colégio Estadual Miguel Dias, município de Joaquim Távora, PR.

Para o estudo, serão realizados questionário, fotografias descritivas, entrevista, projeto de intervenção e outras formas de coletas de dados que façam necessárias durante o percurso de investigação. Também serão analisados documentos oficiais publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Os dados serão coletados no dia da hora-atividade concentrada de professores de línguas, ou de acordo com a disponibilidade do professor. A população alvo serão os professores de língua que atuam neste colégio no ano de 2016/2017 e o objeto de estudo serão os diferentes tipos de textos (escritos e/ou orais) produzidos por eles/elas neste contexto.

Ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora analise estes textos e que divulgue os resultados em artigos e publicações acadêmico-científicas, projetos de formação de educadores, congressos nacionais e internacionais, sempre preservando sua identidade por meio de pseudônimo. Você tem liberdade de se recusar a participar da pesquisa, ou ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir informações sobre a pesquisa pessoalmente ou por meio do telefone (41) 992335549 ou do e-mail: [nilceiabueno@seed.pr.gov.br](mailto:nilceiabueno@seed.pr.gov.br).

Sua participação nesta pesquisa não traz qualquer implicação legal ou riscos a sua dignidade ou integridade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº 196/510/96 2016 do Conselho Nacional de Saúde, tendo por fundamento princípios éticos de cuidados com a face dos envolvidos. Todas as informações armazenadas para fins deste estudo serão estritamente confidenciais, sendo que somente a pesquisadora e a supervisora terão acesso direto aos dados “brutos”.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum prejuízo ou benefício financeiro. No entanto, esperamos que os resultados do trabalho tragam contribuições a partir da compreensão de como se dá a prática da hora-atividade concentrada de professores de línguas nesta instituição pesquisada e como podemos aprimorá-la. Em termos concretos, refletir sobre as práticas naturalizadas que ocorrem dentro do espaço-tempo da hora-atividade bem como os impactos da mesma para a ação docente de professores (a) de línguas.

Tendo em vista a declaração acima descrita, eu Nilceia Bueno de Oliveira, como pesquisadora responsável, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo todos os requisitos éticos envolvidos em pesquisas com seres humanos.

RG 4720362-7

Assinatura.....

Data...../...../.....

**ANEXO B**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

**CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM  
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

### **DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE**

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora Prof<sup>a</sup> Nilceia Bueno de Oliveira, eu,....., assumo aqui a minha concordância em participar da pesquisa intitulada provisoriamente de A hora-atividade em uma escola pública e as possíveis transformações por meio do Laboratório de Mudança, de acordo com os objetivos a que este se propõe. As informações por mim prestada poderão ser utilizadas em publicações, ficando porém garantidos sigilo e anonimato sobre minha pessoa. Fica a mim reservado o direito de desistir da participação neste estudo, caso considere necessário, bem como não responder a algum questionamento que me seja dirigido.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **ANEXO C**



**CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIA HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM  
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

## **AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, ....., abaixo assinado, representante do ....., autorizo a realização do estudo A hora-atividade em uma escola pública e as possíveis transformações por meio do Laboratório de Mudança, a ser conduzido pelos pesquisadora Nilceia Bueno de Oliveira. Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura:

Carimbo da instituição: