



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ALINE LEONTINA GONÇALVES FARIAS

ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS:
PRESCRIÇÕES, GÊNERO E ESTILO



FORTALEZA
2011

ALINE LEONTINA GONÇALVES FARIAS

**ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS:
PRESCRIÇÕES, GÊNERO E ESTILO**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes

FORTALEZA

2011

F224a Farias, Aline Leontina Gonçalves
Atividade docente de estagiários de francês:
prescrições, gênero e estilo/Aline Leontina Gonçalves
Farias. – Fortaleza, 2011.
265p.

Orientadora: Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes.
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) –
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Ergonomia - atividade docente 2. Autoconfrontação cruzada
3. Prescrições 4. Gênero 5. Estilo 6. Formação - professores. I.
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 418

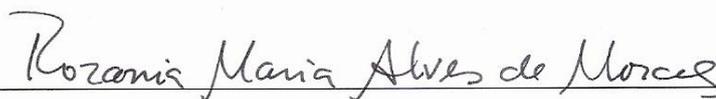
ALINE LEONTINA GONÇALVES FARIAS

**ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS:
PRESCRIÇÕES, GÊNERO E ESTILO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Defesa em: 25 / 03 / 2011

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará



Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez (1ª examinadora)

Universidade Estadual de Londrina



Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo (2ª examinadora)

Universidade do Estado do Ceará

Aos professores-estagiários do
Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as providências em minha vida e pelo amparo espiritual com que me sustenta e ajuda a seguir em frente.

À minha mãe pelo amor e pela amizade, pelo ombro amigo e ouvido atento e pela boca de anjo que me deram o suporte necessário para chegar até aqui.

Ao meu pai pelo grande incentivo e investimento na minha educação e formação, pelo apoio e disposição constantes e incondicionais.

À minha orientadora Rozania Moraes pela sincera disposição desde o início do curso ao me “adotar” como orientanda (estava escrito!), pela dedicação, amizade e parceria com as quais me acompanhou durante toda a pesquisa, pelos esclarecimentos e sugestões que muito contribuíram para a feitura desta dissertação. Registro aqui os meus sinceros agradecimentos e minha admiração por seu zelo e profissionalismo.

Ao professor Daniel Faïta pela bibliografia sugerida e cedida e pelos enriquecedores diálogos e esclarecimentos que contribuíram para a maturação necessária no desenvolvimento das análises.

Às participantes da pesquisa, carinhosamente chamadas Rosa e Flor, por terem prontamente aceitado contribuir para esta pesquisa e principalmente para o conhecimento da atividade docente dos estagiários de francês do Núcleo de Línguas. A vocês o meu *merci beaucoup*.

Aos alunos das professoras que não se constrangeram com minha presença em sala de aula. Agradeço a acolhida e a contribuição.

Ao coordenador do Núcleo de Línguas Estrangeiras Tobias Sales, por ter autorizado a realização da pesquisa nessa instituição de ensino e pesquisa.

Aos professores do CMLA, em especial as professoras Dilamar Araújo e Laura Tey e o professor Pedro Henrique Praxedes.

À professora Gleyda, pelas palavras e gestos de incentivo que me encorajaram em pontos decisivos do caminho que percorri para chegar até aqui.

Aos colegas e amigos do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, principalmente a adorável turma de 2009, em especial as amigas Zenaide, Girlene, Keyla, Daniela e Fran e os amigos Hipólito, Marquinhos e Carlos Eduardo.

Aos meus familiares pelas palavras de incentivo e encorajamento e pelas orações em meu nome.

Aos amigos e amigas pelo afeto revigorante, pelo apoio fortalecedor e por compreenderem meus “sumiços” temporários. Valeu pessoal!

Às minhas sobrinhas Kamyll e Wanessa pelo amor, carinho e alegria imprescindíveis para tornar a vida mais bela, mais leve e mais *en rose* e também por compreenderem quando a titia tinha que fazer sua “tarefinha”.

À Funcap pelo apoio financeiro durante todo o curso de mestrado.

“Não sois máquinas! Homens é que sois!”

“Não devemos ter medo dos confrontos... até os planetas se chocam e do caos nascem as estrelas.”

Charles Chaplin

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa é compreender a organização da atividade docente de professores-estagiários, verificando a forma como eles percebem e lidam com as prescrições na constituição de seu trabalho; e mais especificamente investigar a existência de um gênero e de marcas de estilo próprios de professores-estagiários. Para isso, acompanhamos durante três meses duas estudantes de Letras-Francês estagiando como professoras em uma instituição de ensino de línguas de Fortaleza. Com a intenção de contribuir para a formação reflexiva de professores-estagiários e visando explorar o potencial interdisciplinar da Linguística Aplicada, buscamos aliar, neste trabalho, estudos sobre a formação de professores de línguas às ciências do trabalho. Fundamentamos este trabalho principalmente nos pressupostos teóricos de paradigmas que apoiam a prática reflexiva do professor (CASTRO, 2006; GIMENEZ, 2005; LIBERALI, 2006) e nos estudos de crenças (BARCELOS, 2001, 2004; FREUNDENBERGER; ROTTAVA, 2004). Dentre as ciências do trabalho, convocamos em especial a ergonomia da atividade com a abordagem clínica da atividade (AMIGUES, 2003; CLOT; FAÏTA; 2000; FAÏTA, 2004; FAÏTA; SAUJAT; 2010; SAUJAT, 2004; VIEIRA; FAÏTA, 2003) pelo potencial que ela apresenta para a formação e o desenvolvimento profissional. Adotamos o dispositivo metodológico da autoconfrontação cruzada. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevista prévia, observação de aula, autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. Constituiu o corpus da pesquisa a transcrição dos diálogos resultantes dos processos de autoconfrontação e da entrevista prévia. A análise dos dados apoiou-se em fundamentos e conceitos essenciais da ergonomia da atividade (AMIGUES, 2003; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004) e da clínica da atividade (CLOT; FAÏTA, 2000), no conceito de prescrição (AMIGUES, 2004; LEPLAT; HOC, 1983) e no dialogismo bakhtiniano. O resultado das análises mostrou que o livro didático é reconhecido como a prescrição mais determinante no trabalho das estagiárias, que mantêm uma relação dialógica com a prescrição na concepção de suas tarefas. Contudo, a carência de explicitações sobre os procedimentos de ação levam as estagiárias a buscar fontes referenciais para a elaboração de recursos para a ação docente. A coincidência desses referenciais na constituição da atividade das estagiárias sinaliza para a existência de um gênero característico de professores-estagiários. Ao mesmo tempo, o uso particular que cada uma faz desses referenciais e as preocupações que determinam a atividade marcam os traços de estilo do agir professoral de cada estagiária. Este estudo mostrou a dificuldade inicial das estagiárias a respeito das atividades de concepção e dos modos de agir. Além disso, apontou para o papel da prescrição e dos referenciais de ação que participam da constituição da atividade e auxiliam na apropriação dos gêneros de professor experiente. Isto nos faz defender a necessidade de um trabalho sistemático das prescrições junto aos estagiários e sugerir a implementação de um projeto de formação de professores com apoio no dispositivo da autoconfrontação cruzada.

Palavras-chave: Ergonomia da atividade docente. Autoconfrontação cruzada. Prescrições. Gênero. Estilo.

RESUMÉ

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre l'organisation de l'activité enseignante de stagiaires, en vérifiant comment les stagiaires perçoivent et font face aux prescriptions dans la constitution de leur travail enseignant. Plus spécifiquement, on cherche à identifier l'existence d'un genre et des marques de style typiques de professeurs stagiaires. Pour cela, on a suivi pendant trois mois deux étudiantes en Lettres-français en stage enseignant dans une institution d'enseignement de langues à Fortaleza. Dans l'intention de contribuer pour la formation réflexive de professeurs-stagiaires et avec la visée d'explorer le potentiel interdisciplinaire de la Linguistique Appliquée, on a allié dans cette recherche des études sur la formation de professeur de langues aux sciences du travail. Ce travail est basé essentiellement sur les paradigmes théoriques qui soutiennent la pratique réflexive des enseignants (CASTRO, 2006; GIMENEZ, 2005; LIBERALI, 2006) et en études sur les *croyances (beliefs)* (BARCELOS, 2001, 2004; FREUNDENBERGER; ROTTAVA, 2004). Concernant les sciences du travail, on a fait appel particulièrement à l'ergonomie de l'activité et à la clinique de l'activité (AMIGUES, 2003; CLOT; FAÏTA; 2000; FAÏTA, 2004; FAÏTA; SAUJAT; 2010; SAUJAT, 2004; VIEIRA; FAÏTA, 2003) compte tenu du potentiel présenté pour la formation et le développement professionnel. On a adopté le dispositif méthodologique de l'autoconfrontation croisée. Les instruments de collecte de données ont été l'interview réalisée avant l'observation en classe, l'autoconfrontation simple et l'autoconfrontation croisée. Le corpus a été composé par la transcription des dialogues des processus d'autoconfrontation et de l'interview. L'analyse des données a été basée sur les principes et les concepts essentiels de l'ergonomie de l'activité (AMIGUES, 2003; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004) et de la clinique de l'activité (CLOT; FAÏTA, 2000), sur le concept de prescription (AMIGUES, 2004; LEPLAT; HOC, 1983) et sur le dialogisme bakhtinien. Les résultats des analyses ont montré que le manuel est reconnu comme la prescription la plus déterminante pour le travail des stagiaires. Celles-ci entretiennent une relation dialogique avec la prescription dans la conception de leurs tâches. Cependant, le manque de précisions sur les procédures d'action pousse les stagiaires à chercher des sources de références pour élaborer les ressources pour leurs actions enseignantes. La coïncidence de ces références dans la constitution de l'activité des stagiaires indique l'existence d'un genre caractéristique des professeurs-stagiaires. En même temps, l'usage particulier que chaque stagiaire fait de ces références et les préoccupations déterminantes de son travail montrent des traces de style de l'agir professoral de chacune. Cette étude a montré la difficulté initiale subie par les stagiaires surtout dans les activités de conception et à propos des modes d'agir. En outre, il a insisté sur le rôle de la prescription et des référentiels qui participent à la constitution de l'activité et aident dans l'appropriation de genres de professeur expérimenté. Pour cela on souligne l'importance d'un travail systématique des prescriptions dans le collectif des stagiaires et on suggère la mise en oeuvre d'un projet de formation des professeurs basé sur le dispositif de l'autoconfrontation croisée.

Mots-clés: Ergonomie de l'activité enseignante. Autoconfrontation croisée. Prescriptions. Genre. Style.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações brasileiras sobre o ensino numa abordagem ergonômica	43
Quadro 2 – Guia mínimo da ação em autoconfrontação cruzada	59
Quadro 3 – Síntese dos critérios de análise em relação aos objetivos e questões da pesquisa	88

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	09
INTRODUÇÃO.....	12
1 (TRANS)FORMAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	19
1.1 Vertentes da formação de professores	20
1.2. Formação de professores críticos e reflexivos.....	24
1.2.1 Pesquisas enfocando a relação entre linguagem e representação.....	25
1.2.2 Pesquisas embasadas no estudo das crenças.....	29
1.3 Universidade, estágio e linguagem: lócus, eixo privilegiado e instrumento de formação.....	32
2 A ABORDAGEM ERGONÔMICA DA ATIVIDADE DOCENTE.....	38
2.1 As ciências do trabalho e a pesquisa sobre o trabalho do professor.....	39
2.1.1 O percurso evolutivo das ciências do trabalho e a abrangência do trabalho do professor.....	39
2.1.2 A abordagem ergonômica do ensino nas pesquisas brasileiras.....	42
2.2 Clínica da Atividade.....	46
2.2.1 Tarefa e atividade (prescrito e real).....	47
2.2.2 Gênero e estilo profissional.....	50
2.2.3 Dialogismo e desenvolvimento.....	53
2.2.4 Autoconfrontação cruzada.....	55
2.2.4.1 Constituição do grupo de trabalho.....	56
2.2.4.2 Autoconfrontação simples e cruzada.....	57
2.2.4.3 Coletivo profissional.....	58
2.2.4.4 Zona de desenvolvimento potencial.....	60
2.3 Análise da atividade do professor.....	61
2.3.1 Prescrições e autoprescrições no trabalho do professor.....	61
2.3.2 Atividade como unidade de análise.....	62
2.4 Fundamentos e conceitos essenciais para a análise da atividade (sobre a atividade).....	64
2.4.1 Fundamentos na base da autoconfrontação cruzada.....	65
2.4.2 Conceitos essenciais para a análise.....	68
3 METODOLOGIA.....	72
3.1 Natureza da pesquisa.....	72
3.2 Contexto da pesquisa.....	74
3.2.1 O Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE).....	74
3.2.2 O coletivo profissional de francês do NLE.....	75
3.3 Participantes da pesquisa.....	76
3.3.1 Critérios de seleção dos participantes.....	76
3.3.2 Protagonistas da atividade.....	78
3.4 Instrumentos e coleta de dados.....	79
3.5 Corpus da pesquisa.....	84
3.6 Desenhando a unidade de análise.....	84
3.7 Procedimentos de análise.....	86

4 ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS EM TRÊS NÍVEIS: ENTREVISTA, AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS) E AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA (ACC).....	89
4.1 Entrevistas: revelando as prescrições	91
4.1.1 O livro como prescritor do trabalho do professor: <i>Alors, on enseigne français?</i>	92
4.1.1.1 Rosa x <i>Alors?</i>	92
4.1.1.2 Flor x <i>Alors?</i>	97
4.1.1.3 Considerações sobre a análise das entrevistas: <i>mais comment enseigne-t-on?</i>	101
4.2 Autoconfrontação simples: compreendendo a organização da atividade docente.....	103
4.2.1 Atividade de compreensão oral: <i>Des conversations</i>	105
4.2.1.1 Aspecto externo da atividade.....	105
4.2.1.2 Revelando as dimensões ocultas da atividade.....	107
4.2.1.2.1 Motivo da atividade: um mesmo impulso, várias rotas possíveis.....	107
4.2.1.2.2 <i>Des conversations</i> por Rosa.....	109
4.2.1.2.3 <i>Des conversations</i> por Flor.....	123
4.3 Autoconfrontação cruzada: entre convergências e divergências, o gênero e os estilos.....	135
4.3.1 Debate sobre o trabalho do professor.....	136
4.3.1.1 Temas polêmicos: desenvolvendo a atividade docente e posicionando os estilos.....	136
4.3.1.2 Temas constitutivos do trabalho das professoras-estagiárias.....	146
4.3.2 Posicionamentos de estilo.....	154
4.3.3 Gênero professores-estagiários e as marcas de estilo.....	161
4.3.3.1 Gênero professores-estagiários.....	162
4.3.3.2 Um parecer sobre o gênero professores-estagiários e os estilos.....	173
4.3.3.3 Marcas de estilo do agir professoral das estagiárias.....	175
4.3.3.3.1 Agir professoral de Rosa.....	176
4.3.3.3.2 Agir professoral de Flor.....	181
4.3.4 Considerações sobre as análises: diálogo entre as duas compreensões da situação de trabalho e uma contribuição clínica	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	202
ANEXOS.....	208
ANEXO A – Orientações para a leitura das transcrições.....	209
ANEXO B – Entrevista com Rosa.....	210
ANEXO C – Entrevista com Flor.....	218
ANEXO D – Autoconfrontação simples da Atividade de Rosa (ACS – ROSA).....	224
ANEXO E – Autoconfrontação simples da Atividade de Flor (ACS – FLOR).....	234
ANEXO F – Autoconfrontação cruzada da Atividade de Rosa (ACC – ROSA).....	244
ANEXO G – Autoconfrontação cruzada da Atividade de Flor (ACC – FLOR).....	252
ANEXO H – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	264

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a prática de ensino de uma língua, o estudante de Letras se depara com a realidade da docência nas diversas dimensões (pedagógica, técnica, teórica, social etc.). Ele entra numa fase de transição que lhe chama à mudança da postura de aluno à de professor. Como diz Lima (2008, p. 198), “há uma perspectiva de ritual de passagem intermediando as práticas de Estágio/Prática de Ensino”. Isso requer, da parte do professor-estagiário, tomadas de decisão sobre o ensino, sobre o planejamento e sobre a gestão das atividades que vão compor sua prática profissional no dia-a-dia das aulas. Ainda com Lima, concordamos que a Prática de Ensino constitui-se, dessa forma, no início do processo de busca da identidade profissional de professor, que vai se delineando na configuração do seu trabalho docente.

Podemos dizer que ao entrar na sala de aula para ocupar o lugar de professor, o estudante de Letras deve ter outra visão sobre o ensino, a visão do trabalhador, que tem regras a observar e objetivos a alcançar com sua ação. Para agir, o professor precisa mobilizar os saberes teóricos e práticos e articulá-los na realização de sua tarefa profissional. Contudo, o professor estreante está ainda na situação de aprendiz da profissão e diante das exigências profissionais pode se sentir cheio de dúvidas a respeito de como realizar o seu trabalho, dos parâmetros com que pode compará-lo e das bases nas quais deve apoiá-lo.

Foi este o sentimento despertado nesta pesquisadora durante sua experiência como professora-estagiária durante um ano e meio no curso livre de francês do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) – instituição direcionada à realização da Prática de Ensino dos alunos de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Durante o estágio tivemos a oportunidade de conhecer a abertura que esse contexto proporciona ao desenvolvimento profissional do professor, mas também nos deparamos com a fluidez de *prescrições*¹ com as quais o professor normalmente tem que trabalhar. O conceito de prescrição, neste trabalho, se sustentará nos estudos de Leplat e Hoc (1983), que se relaciona à *tarefa*, ou seja, *àquilo que se tem a fazer*. A prescrição indica, de maneira mais ou menos explícita, a tarefa do trabalhador. Apresentamos na fundamentação teórica a discussão de outros autores acerca desse conceito (AMIGUES, 2004; SAUJA, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004).

Como afirma Amigues (2004), o trabalho do professor costuma se inscrever em uma organização com prescrições vagas (pouco ou nada explícitas) que o leva a redefinir as tarefas que lhe são prescritas em tarefas para si mesmo e para os alunos. Assim, trazendo para

¹ Esta e outras noções que envolvem a ergonomia do trabalho docente são aprofundadas no capítulo 2 deste trabalho, a partir da página 38.

um contexto de estágio docente, a autonomia que parece ser requerida do professor ainda estagiário pode levantar algumas questões. Talvez gere no estagiário um sentimento de estar sozinho e de ter de definir individualmente o trabalho de professor. Ou, ao pressupor uma postura autônoma dos estagiários, pareça exigir previamente deles algum grau de experiência. Para aqueles que já a têm em certa medida ou que já estão afeitos à autonomia, o trabalho pode ser realizado sem grandes problemas. Mas para os estagiários realmente iniciantes, isto é, para os novatos no trabalho docente (que é a normalidade dessa situação) esse quadro de “autonomia” e fluidez de prescrições não seria fonte de dificuldades e incertezas, constituindo obstáculos para o trabalho do professor-estagiário?

No curso de francês do NLE, percebemos que as prescrições mais evidentes se restringem ao livro didático e ao guia pedagógico que acompanha o livro, além das normas da instituição a respeito das avaliações (número, tipo, datas, pontuação) e do conteúdo que deve ser visto por semestre em cada nível. Diante de tal contexto, somando-se a uma considerável “liberdade de ação” conferida ao professor ainda aprendiz, nos perguntamos: como o professor-estagiário lida com as prescrições? Como ele as percebe e como as retrabalha em suas atividades docentes?

Segundo Souza-e-Silva (2007), em caso de “déficit de prescrição” o próprio trabalhador deve elaborar os meios para alcançar os objetivos de sua ação. E mesmo quando há uma definição clara das prescrições, o professor enquanto trabalhador procede a uma articulação dessas prescrições com as especificidades da situação e com a sua experiência. Como afirma a autora,

em toda situação de trabalho, há sempre uma combinação parcialmente inédita entre, de um lado, as normas antecedentes [...], os materiais e os objetos técnicos [...] e, de outro, os saberes acumulados pelo indivíduo e pelo microcoletivo, cada qual com sua história. (SOUZA-E-SILVA, 2007, p. 203).

Para Amigues (2004), embora as prescrições geralmente não sejam consideradas nas análises do trabalho do professor, elas desempenham um papel decisivo na atividade docente. De acordo com a perspectiva da ergonomia de língua francesa, as prescrições não são meros desencadeadores da ação do professor, são também constitutivas de sua atividade. Pois a realização de uma prescrição pressupõe um trabalho de reorganização do meio de trabalho do professor e do de seus alunos.

Nos termos de Saujat (2004), a atividade de ensino não deve ser vista unicamente como uma resposta às prescrições, mas principalmente como um diálogo com as atividades de concepção a partir das prescrições. Esse diálogo segue na preparação da aula que constitui um

trabalho de articulação entre as prescrições e o trabalho real. Mas tão logo esse trabalho é finalizado, ele se torna de novo prescrição para o próprio professor (*auto-prescrição* – redefinição da tarefa pelo próprio professor destinada a orientar a sua conduta em sala de aula) e também para os seus alunos, pois no planejamento da aula o professor define a tarefa que deve ser atribuída a eles. Assim, as prescrições são postas à prova duas vezes, primeiro na preparação da aula e segundo no trabalho real de co-atividade entre professor e alunos em sala de aula.

Se as prescrições são constitutivas da atividade docente e desempenham um papel decisivo em sua orientação, para compreender o trabalho do professor é preciso acessar as prescrições que o professor toma como prioritárias e ainda compreender a forma como reorganiza o seu trabalho a partir delas.

Não se deve considerar, por exemplo, apenas o papel do livro didático na prescrição do trabalho do professor. Fatores outros como os envolvidos na sua formação (teorias, vozes de professores e colegas, crenças, concepções, experiências etc.), as condições efetivas do trabalho, a organização do contexto do trabalho e orientações outras como a do guia pedagógico do livro didático e/ou dos próprios documentos oficiais de ensino de línguas (por exemplo, os PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira ou o CECR – *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) podem concorrer para esse agir. Este é um dos propósitos desta pesquisa: investigar os elementos constitutivos da atividade docente dos professores-estagiários.

Para Saujat (2004), a relação do professor com seu trabalho é profundamente dialógica, pois entre ele e sua tarefa profissional se interpõem os “gêneros da atividade” através dos quais o professor realiza seu trabalho de ensino. Esses gêneros, à semelhança dos gêneros de discurso em Bakhtin, mais do que normas profissionais acabadas, constituem “sistemas abertos de modos de fazer e de pensar partilhados que se oferecem ao professor como recursos para a sua ação” (SAUJAT, 2004, p. 68).

O conceito de gênero da atividade ou gênero profissional foi desenvolvido por Clot e Faïta (2000) a partir da noção bakhtiniana de gênero de discurso. Trata-se de uma apropriação dessa noção para a perspectiva ergonômica. Mais adiante (no capítulo 2) aprofundamos esse conceito, bem como o de estilo que está intimamente ligado ao de gênero. Sendo o gênero a parte socialmente definida e partilhada da atividade, o estilo corresponde à parte tocante à impressão da individualidade do sujeito na atividade.

De acordo com Saujat (2004), a análise da atividade de professores iniciantes revela a escassa existência desses “gêneros da atividade professoral”, isto é, da atividade de

professor. Mas, ao mesmo tempo, essa análise abre uma porta para a compreensão da gênese de “recursos intermediários²” que são elaborados pelos professores iniciantes para superar as dificuldades inerentes ao não domínio provisório dos gêneros que caracterizam o trabalho dos professores experientes. Saujat (op. cit) considera que esses recursos são ao mesmo tempo produtos e instrumentos da atividade do professor, configurando-se no que ele chama de “gênero debutantes³/iniciantes”. Pois embora não seja ainda um gênero de professores experientes, funciona como recurso da ação dos professores iniciantes, fazendo parte do processo de sua apropriação da expertise professoral. Com isso, Saujat defende a importância de se caracterizar o gênero debutantes/iniciantes para ajudar a avançar no conhecimento da profissão de professor.

Então, apoiamo-nos nessas noções de Saujat (2004) de “gênero debutantes/iniciantes” para, em analogia, pressupor que as formas como os professores-estagiários trabalham as prescrições funcionam como recursos para a sua ação e que a análise da atividade desses professores, se chega a evidenciar os recursos aos quais os estagiários recorrem para agir pode evidenciar o “gênero professores-estagiários”, que se forma enquanto os estagiários tentam apropriar-se do gênero de professores experientes, e ainda pode tornar visíveis as marcas de “estilo” (CLOT; FAÏTA, 2000) de cada professor.

Assim, em nossa pesquisa adotamos a perspectiva da ergonomia da atividade (ênfase na produção de Amigues), tomando a atividade do professor-estagiário como unidade de análise para suscitar, a partir do uso do dispositivo metodológico da autoconfrontação cruzada, tal como exposto por Clot e Faïta (2000), Vieira e Faïta (2003a, 2003b), Faïta e Saujat (2010) e Faïta (2010a), a discussão sobre o papel das prescrições na constituição da atividade do professor e tentar tornar visível e discutível o gênero dos professores-estagiários e suas marcas de estilo.

Nosso primeiro interesse com esse trabalho é desenvolver estudos que envolvam professores em formação inicial. Pois acreditamos que o envolvimento com a pesquisa e com uma postura crítica não tem que ser deixado para um momento posterior à formação na universidade (MOITA-LOPES, 1996; LIBERALI, 2006; CELANI, 2001; LIMA, 2008). Como diz Maulini (2006), a formação inicial na universidade pode sim contribuir para a prática reflexiva na medida em que crie um espaço para refletir a prática, pois é preciso compreendê-la para poder criticá-la e, principalmente, (acrescentamos) para poder transformá-la.

² “*recours intermédiaires*”

³ “*genre débutants*”

Chamou-nos a atenção a carência de pesquisas voltadas para a prática de ensino dos alunos do curso de Letras-Francês da instituição em questão. Assim, nossa grande motivação é contribuir para a renovação do estágio no Núcleo de Línguas (primeiramente abordando o trabalho dos estagiários de língua francesa, mas visando à extensão da pesquisa aos estagiários das outras línguas) e para a sua transformação em um efetivo momento de formação de professores. Concordamos com Lima (2008, p. 195) quando afirma que o Estágio é um “eixo privilegiado de formação docente e um campo de conhecimento” que “tem na pesquisa sobre a prática o centro dessa formação”. Pensamos fazer isso sob uma nova perspectiva, focando não o processo de ensino-aprendizagem do aluno, mas o trabalho do próprio professor.

Nosso intuito é realizar, dentro do contexto da Prática de Ensino ou Estágio, uma pesquisa que vise analisar a atividade docente dos professores-estagiários sob a perspectiva da clínica da atividade de Clot e Faïta (2000), enfocando as noções de *gênero* e *estilo profissional*, como forma de contribuir para uma melhor compreensão do trabalho do professor e para um maior aproveitamento do estágio em seu potencial de (trans)formação e desenvolvimento profissional dos alunos-professores.

A decisão de realizar essa pesquisa pelo viés da clínica da atividade aponta para o fato de seus principais objetivos serem a transformação das situações de trabalho e o restabelecimento do poder de agir do coletivo profissional. Objetivos os quais intenta alcançar através do método da autoconfrontação cruzada, cujo propósito é criar uma zona de desenvolvimento potencial dos profissionais a partir da transformação da atividade pelo estabelecimento do diálogo entre os profissionais. Esse diálogo traz à tona o gênero da atividade, tornando-o visível e discutível; e também dá visibilidade à variedade de estilos. O acesso a essa variação se apresenta, por sua vez, como uma fonte de enriquecimento dos protagonistas da atividade e do próprio coletivo profissional.

Acreditamos que este estudo seja uma forma de engajar os professores-estagiários na produção de conhecimento sobre a sua profissão, na transformação de suas práticas e, assim, no seu próprio desenvolvimento profissional. A esse respeito, Machado (2004) defende como contribuição da abordagem do ensino como trabalho

a construção de um quadro teórico interdisciplinar e de um quadro metodológico de base discursiva que nos auxilie a desvendar o *enigma* da profissão professor, fornecendo subsídios para que os próprios trabalhadores do ensino compreendam as questões que nela estão envolvidas, o que pode permitir que eles mesmos assumam a responsabilidade de direcionar sua transformação. (MACHADO, 2004, p. xx)

Assim, analisar a atividade docente sob esse novo prisma aventa a possibilidade de levar os alunos-professores a reconhecerem o gênero profissional do qual fazem parte e o qual ajudam a construir. Desta forma, eles poderão tomar consciência de seu papel na transformação do próprio *métier*.

Este trabalho justifica-se ainda pela iniciativa de investigar, na UECE, a atividade de professores em formação inicial na abordagem do *ensino como trabalho* e sob a perspectiva da clínica da atividade. As pesquisas envolvendo as questões do trabalho do professor relacionando-as à linguagem e com apoio nas ciências do trabalho são relativamente recentes no Brasil. Foi o que pudemos constatar a partir de um levantamento (ver Quadro 1, p.43) realizado em catálogos *on line* de programas brasileiros de pós-graduação. O primeiro trabalho data do ano de 2005. Portanto, a pesquisa em ergonomia da atividade docente é recente no Brasil e, sobretudo, para nós da Universidade Estadual do Ceará.

A par do ora exposto, com esta pesquisa visamos responder às seguintes questões:

- 1) Como professores-estagiários percebem e lidam com as prescrições na organização de sua atividade docente?
- 2) Que prescrições são consideradas prioritárias pelos professores-estagiários?
- 3) As autoconfrontações evidenciam a existência de um gênero e de marcas de estilo próprios dos professores-estagiários? Se sim, como eles se caracterizam?

Nosso objetivo geral é investigar a organização da atividade docente de professores-estagiários a partir das prescrições e intervir para a formação reflexiva de professores-estagiários de língua francesa do Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual Ceará. E os objetivos específicos são: a) Verificar como professores-estagiários percebem e lidam com as prescrições na organização de sua atividade docente; e b) Investigar o gênero e os estilos profissionais de professores-estagiários.

Quanto à organização da dissertação, ela está dividida em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Os dois primeiros capítulos constituem a fundamentação teórica desta pesquisa. Eles respondem também ao nosso propósito de aliar nesta pesquisa os estudos de formação de professores, sobretudo os pressupostos teóricos das pesquisas situadas nos paradigmas que apoiam a prática reflexiva, aos fundamentos teórico-metodológicos da ergonomia da atividade.

No capítulo um – *(Trans)formações na formação de professores*, fazemos uma discussão sobre as principais vertentes que têm tratado da formação de professores de línguas, buscando entender a orientação atual para a preponderância da formação crítico-reflexiva. Apresentamos as tendências teórico-metodológicas que embasam as pesquisas voltadas para a prática reflexiva do professor e os estudos de crenças. Por fim, discutimos a questão do local privilegiado para a formação do professor e o papel da linguagem na instrumentalização de profissionais críticos e reflexivos.

Já no segundo capítulo – *A abordagem ergonômica da atividade docente*, apresentamos brevemente o desenvolvimento das ciências do trabalho, enfocando a transformação do seu objeto e de seus objetivos, para entender o caminho percorrido até se chegar à proposta clínica da ergonomia da atividade. Então, apresentamos os aportes teórico-metodológicos que compõem nossa abordagem ergonômica da atividade docente, sobretudo seus conceitos e métodos dentro da abordagem clínica da atividade. Trazemos também nesse capítulo um sucinto inventário de pesquisas brasileiras realizadas na perspectiva do ensino como trabalho. Ao final, discutimos fundamentos e conceitos essenciais para a análise da atividade.

O capítulo três – *Metodologia* – está dedicado à apresentação da metodologia da pesquisa. Ou seja, nele discorremos sobre a natureza, o contexto e os participantes da pesquisa, e apresentamos os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos metodológicos adotados.

O capítulo quatro – *Análise da atividade docente de estagiários de francês em três níveis: entrevista, autoconfrontação simples (ACS) e autoconfrontação cruzada (ACC)* – traz a análise dos dados e está distribuído em três grandes seções: a primeira trata da análise das entrevistas, a segunda, da análise das autoconfrontações simples das professoras-estagiárias e a terceira, da análise das autoconfrontações cruzadas. Cada seção tem sua própria introdução. Ao final da primeira parte fazemos as considerações da análise das entrevistas e ao final da terceira parte, apresentamos as considerações sobre a análise das autoconfrontações, mas relacionando-a também à análise das entrevistas.

Nas considerações finais deste estudo, retomamos as questões da pesquisa com o objetivo de sintetizar os resultados alcançados. Apresentamos ainda algumas reflexões e sugestões decorrentes da experiência com esta pesquisa e abrimos algumas perspectivas para a realização de investigações futuras.

1 (TRANS)FORMAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Desde a década de 1990, a formação de professores de línguas estrangeiras (LE) tem aparecido como um importante tema de pesquisa em Linguística Aplicada (LA), principalmente pelo entendimento geral de que o profissional de línguas tem “um papel fundamental nos processos de transformação das práticas pedagógicas.” (GIMENEZ, 2006, p. 80). Ligada a esta preocupação com a responsabilidade social do professor de línguas está a noção de que a tarefa de realizar transformações contextuais e sociais demanda profissionais críticos e reflexivos.

De acordo com Liberali (2006, p. 16), a perspectiva aplicada da LA não tem a ver com aplicação de conhecimentos linguísticos, mas antes com “a transformação aplicada das condições sociais a partir da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos que compõem as ações humanas.” Daí a produtividade do necessário e enriquecedor diálogo da LA com outras disciplinas⁴ para melhor cuidar de questões de interesse social e humano.

Dessa forma, segundo Liberali, a tarefa da Linguística Aplicada é estudar ações humanas em diversos contextos para observar o papel da linguagem na realização e mediação dessas ações. E sua principal preocupação deve ser compreender e transformar situações conflitantes de interesse social e não apenas científico. Isto é, as pesquisas em LA não devem objetivar ser útil apenas para o pesquisador, mas também e prioritariamente para as pessoas envolvidas nas situações analisadas.

Conforme Gimenez (2005, p.195), a abertura da LA para a diversidade teórica e metodológica e sua ênfase à incorporação do contexto como elemento ampliador da compreensão do trabalho do professor fazem da LA um espaço acolhedor para as pesquisas na área de formação de professores voltadas para o entendimento de situações concretas. É o que buscamos fazer ao analisar a atividade de professores-alunos de Letras-Francês durante a experiência de estágio.

Neste capítulo, abordamos a formação de professores de línguas tentando entender as diferenças entre as principais vertentes que têm tratado do assunto e a orientação atual para a preponderância da formação crítico-reflexiva. Também apresentamos as tendências teórico-metodológicas das pesquisas situadas em paradigmas que apoiam a prática

⁴ No capítulo 2 apresentamos algumas dessas disciplinas, inclusive a que convocamos para compor nosso quadro teórico-metodológico: ergonomia da atividade na perspectiva da clínica da atividade.

reflexiva do professor. Em seguida, trazemos discussões sobre o local privilegiado para a formação de professores e o papel da linguagem na formação.

1.1 Vertentes da formação de professores

A partir do paradigma cognitivista e dos estudos na área do pensamento do professor (*teacher thinking*), que em sua fase inicial caracterizou-se pelo estudo das crenças de professores e de seus processos de tomada de decisões em sala de aula, buscando entender as razões do agir dos professores, postulou-se que “o pensamento reflexivo deve orientar a formação de professores.” (GIMENEZ, 2006, p. 80).

De acordo com Castro (2006), o *movimento reflexivo* surge em reação à visão tecnicista da formação do profissional de línguas, isto é, contra a imposição de teorias e modelos importados de ensino, adotados sem se considerar o contexto de trabalho do professor e negando qualquer autonomia a esse profissional sobre sua prática.

Schön, que pode ser considerado o inaugurador das pesquisas sobre o profissional reflexivo⁵, define a Racionalidade Técnica como “uma visão dominante do conhecimento profissional como uma aplicação da teoria científica e técnica aos problemas instrumentais da prática⁶.” (SCHÖN, 1983/2009, p. 32)⁷.

Nessa sua obra inaugural, Schön (op. cit., p. vii) discute a relação entre os tipos de conhecimento privilegiados na academia e as competências valorizadas na prática profissional. Ou seja, trata da sempre atual e urgente questão da articulação entre teoria e prática. Em referência ao contexto da educação profissional universitária nos EUA, Schön critica o sistema curricular de dedicar-se predominantemente à epistemologia teórico-científica e menosprezar a produção e distribuição do conhecimento sobre a prática, chamado por ele de competência prática ou arte (*artistry*) profissional. Tal crítica, contudo, pode ser estendida também ao contexto da formação universitária brasileira em geral (LIMA, 2008) e ao campo mais específico da formação de professores de línguas (CELANI, 2001; CRISTOVÃO et al., 2007; MAGALHÃES, 2004; MOITA-LOPES, 1996).

⁵ Embora tenha sido Dewey o introdutor do termo reflexão, no século vinte, cuja noção é a de “uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.” (DEWEY, 1993 apud Castro, 2006).

⁶ Todas as traduções de referências em língua estrangeira, neste trabalho, tanto em citações diretas como em textos parafrazeados, são de responsabilidade da pesquisadora. Quando das citações diretas, incluímos o texto original em nota de rodapé.

⁷ “a dominant view of professional knowledge as the application of scientific theory and technique to the instrumental problems of practice” (SCHÖN, 1983/2009, p. 32).

A partir dessa observação, Schön enfatiza que é preciso investigar a epistemologia da prática e oferece uma abordagem baseada em um exame minucioso, a partir do acompanhamento de perto, do que alguns práticos realmente fazem. A suposição sempre presente em sua investigação é a de que “práticos competentes geralmente sabem mais do que eles podem dizer⁸” (SCHÖN, op. cit., p. viii). Pois observa que os profissionais exibem um tipo de conhecimento na prática que eles, contudo, não conseguem explicar com palavras: “normalmente os práticos revelam uma capacidade de reflexão em seu saber intuitivo no meio da ação e às vezes usam essa capacidade para enfrentar situações únicas, incertas e conflituosas da prática⁹” (SCHÖN, op. cit., p. viii). Por isso, Schön toma como centro de seu estudo a análise da estrutura distintiva da reflexão-na-ação.

Nessas considerações sobre o conhecimento na prática já se entrevê a lacuna a ser preenchida pela instrumentalização da linguagem como forma de acesso, compreensão e transformação da prática. É o que fazem a ergonomia e a clínica da atividade ao focar a linguagem (diálogo) como elemento central de sua metodologia, como mola propulsora do desenvolvimento profissional.

Na área educacional, uma das implicações do movimento reflexivo é o reconhecimento do professor como um profissional que tem um papel ativo na formulação dos propósitos de suas ações bem como nas formas de atingi-los (CASTRO, 2006).

Desse modo, a formação reflexiva corresponde a uma formação que ultrapasse o mero acúmulo de teorias e técnicas e inclua a compreensão crítica destas, com o objetivo de formar profissionais capazes de deliberar conscientemente, a partir de um arcabouço teórico e intelectual, sobre os problemas de situações reais de trabalho, e conseqüentemente capazes de dar nascimento a teorias a partir da análise e compreensão de sua prática.

Interessante solução, encontrada por Gimenez (2005), para uma real articulação entre teoria e prática, encontra-se em seu conceito de reflexão “orgânica”, que consistiria em uma reflexão derivada espontaneamente de necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos na formação. De forma que questões contextualizadas trazidas para discussão em grupo é que direcionariam os conteúdos e as atividades propostas na formação.

⁸ “*competent practitioners usually know more than they can say*” (SCHÖN, 1983/2009, p. viii)

⁹ “*practitioners themselves often reveal a capacity for reflection on their intuitive knowing in the midst of action and sometimes use this capacity to cope with the unique, uncertain, and conflicted situations of practice*” (SCHÖN, 1983/2009, p. viii)

Maulini (2006¹⁰), em termos simples, esclarece que “uma formação que desenvolve uma prática reflexiva é uma formação na qual os espaços para refletir a prática estão presentes¹¹”.

Todas essas noções sobre a formação reflexiva rompem com o conceito de treinamento tradicionalmente definido como “o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica.” (LEFFA, 2001, p. 334). A formação, de acordo com Leffa (op. cit., p. 335) compreende “uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento”.

Enquanto o treinamento caracteriza-se por ter um começo, um meio e um fim, a formação pressupõe uma situação contínua e inacabável, representável por um movimento circular entre três pontos: teoria, prática e reflexão. No processo circular da formação, qualquer um desses pontos pode dar início ao movimento sem que se chegue necessariamente a um fim, uma vez que a reflexão realimenta a teoria dando início a um novo ciclo.

Se Leffa (2001) faz a distinção entre treinamento e formação para mostrar duas concepções sobre a formação do profissional de LE, Celani (2001) afirma ser fundamental fazer a distinção entre aprender e ser treinado. Segundo a autora, a expressão “ser treinado” subjaz a visão positivista de que o professor deve ser dotado de técnicas de aplicação universal, que se acredita serem compatíveis com qualquer contexto de ensino-aprendizagem. “Aprender”, por sua vez, corresponde à visão reflexiva da educação, construída na prática com o incentivo à racionalidade e à autonomia do professor.

Embora usem termos diferentes, esses autores mostram a mesma preocupação em relação à formação de professores, referem-se à urgência de se superar a visão tecnicista e se instaurar a prática reflexiva nos cursos de formação de professores.

Contudo, as perspectivas de formação de professores não são apenas duas, pode haver tantas perspectivas quanto se possam definir objetivos e interesses distintos, e quanto se possam articular teorias, metodologias e ideologias diferentes.

De acordo com Liberali (2006), na educação contínua de professores são três as perspectivas vistas pela LA: *treinamento* (pautado no controle das situações cotidianas da prática do professor por meio de prescrições); *desenvolvimento/capacitação* (há uma ênfase

¹⁰ Não indicamos a página, pois se trata de um texto em arquivo digital sem numeração.

¹¹ “*une formation qui développe une pratique réflexive, c’est une formation dans laquelle les espaces pour réfléchir à la pratique sont présents*” (MAULINI, 2006, s.n.).

nas discussões sobre as práticas dos professores, porém muitas vezes fica-se preso às explicações fundadas no senso comum, oferecendo pouca instrumentalização ao professor e impedindo-o de avançar na compreensão e transformação da prática); e a *formação crítica* (que conclama os educadores a estabelecer mudanças em seu contexto e na sociedade a partir da transformação do seu agir e do seu pensar por meio da linguagem).

Já quanto às pesquisas sobre formação de professores, Telles (2004) observa que há quatro principais paradigmas orientadores das investigações: o Positivismo, o Pós-Positivismo, a Teoria Crítica e o Construtivismo. Mas, as pesquisas mais recentes nessa área, que focam a formação crítica e reflexiva, tendem a se colocar nesses dois últimos paradigmas, a exemplo dos trabalhos publicados em obra¹² organizada pela autora.

A Teoria Crítica é orientada pelo Realismo Histórico segundo o qual a realidade é moldada por fatores de diversas ordens e cristalizada em estruturas que passam a ser consideradas como naturais e imutáveis. Sua epistemologia é transacional e subjetiva, ou seja, nela, investigador e objeto investigado têm uma ligação interativa e os valores do pesquisador e do pesquisado influenciam na pesquisa.

O Construtivismo, por sua vez, concebe realidades múltiplas que são apreendidas como construções mentais de bases sociais e empíricas, de naturezas locais e específicas, e dependentes, em forma e conteúdo, dos indivíduos e culturas dos quais se originam. Sua epistemologia também é transacional e subjetiva, investigador e investigado também mantêm uma ligação interativa, e co-constroem o conhecimento na medida em que a pesquisa vai sendo realizada.

Orientam-se por esses paradigmas as pesquisas que visam “a reconstrução de representações prévias de professores por meio da interação entre pesquisador e participantes e entre participantes,” centrando-se “no pressuposto de que a linguagem é o espaço para reflexão e negociação de tais representações.” (TELLES, 2004, p.15).

Essas pesquisas costumam basear-se em alguns pressupostos comuns: o do papel da linguagem no desenvolvimento do professor; o das condutas humanas como ações socialmente situadas; o das ações verbais como mediadoras e construtivas do social. Diretamente relacionado à formação do professor, há o pressuposto de que “se o professor tiver a competência para descrever, analisar e interpretar sua própria prática, ele será capaz de reconstruí-la.” (TELLES, op. cit., p. 16) Esse pressuposto fundamenta-se principalmente no processo reflexivo concebido por Smyth (1992 apud MAGALHÃES, 2004, p.77-78), cujas

¹² MAGALHÃES, M. C. **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ações interdependentes são: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*. Cada uma dessas ações estando relacionadas a certos tipos de perguntas.

Liberali (2004) explica que a ação de *descrever* diz respeito à descrição da ação pelo próprio agente (aquele que age, ator/autor da ação) em forma de texto, procurando responder à pergunta: *o que fiz?* A descrição detalhada de suas próprias ações leva o agente a um distanciamento que lhe permite refletir sobre as razões de suas escolhas, pois torna possível evidenciar o que subjaz a cada ação. Esse movimento leva à segunda fase do processo reflexivo: o *informar*, que consiste na busca pelos princípios que embasam as ações, respondendo à pergunta: *qual o significado das minhas ações?*

A fase do *informar*, por sua vez, abre o espaço para o *confrontar*. Nessa terceira ação do processo reflexivo, o agente retoma sua ação num quadro sócio-histórico que permita refletir sobre sua função social. Um exemplo de pergunta para o *confrontar* seria: *qual o papel social da minha aula?* Na confrontação com sua ação, “os educadores passam a perceber como as forças sociais e institucionais, além de suas salas de aula e da escola, têm influenciado seu modo de agir e de pensar.” (SMYTH, 1992 apud LIBERALI, 2004, p. 93).

Por fim, a ação do *reconstruir* relaciona-se ao entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e, por conseguinte, à busca de alternativas para as ações. A reconstrução pode ser conduzida por questões do tipo: *como você organizaria essa aula de outra forma?*

À medida que se responde a essas questões, a verbalização sobre as ações leva o participante a tomadas de consciência sobre sua ação e sobre suas significações. Dessa forma, ação e representação podem ser desconstruídas e reconstruídas por meio da linguagem.

Assim, uma vez que a linguagem fornece pistas sobre as representações que estão na base das ações dos agentes, ela possibilita sua interpretação e análise crítica. Portanto, é interessante que as pesquisas na área de formação, levando em conta esse papel da linguagem na constituição de profissionais críticos e reflexivos, se apoiem num quadro teórico-metodológico que explore esse potencial da linguagem.

1.2 Formação de professores críticos e reflexivos

Para compreendermos os avanços nessa área e os novos rumos apontados, passamos agora a apresentar sucintamente considerações de alguns autores que se dedicaram a investigar ou a discutir questões ligadas à formação de professores como profissionais

críticos e reflexivos. Dividimos essa seção em duas subseções: a primeira aborda pesquisas com foco na relação entre linguagem e representação e a segunda, pesquisas com base nos estudos de crenças.

1.2.1 Pesquisas enfocando a relação entre linguagem e representação

O foco das pesquisas apoiadas no Realismo Crítico ou no Construtivismo tem sido tratar de “questões referentes ao papel da linguagem na construção do conhecimento profissional e da prática reflexiva dos professores.” (TELLES, 2004, p.19).

Magalhães (2004), em estudo baseado no processo reflexivo (SMYTH, 1992), discute o papel da linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos, mostrando a importância do uso do conceito de *representação* e da noção das *capacidades de linguagem* descritas por Dolz e Schneuwly (1998) para dar fundamentação e sustentação às pesquisas que tenham foco na linguagem como instrumento de formação/transformação.

O conceito de *representação* é redefinido com apoio no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999) e na Teoria do agir comunicativo de Habermas (1987), e a *linguagem* é entendida como “meio pelo qual e no qual se constrói a intercompreensão entre os participantes de uma interação voltada ao entendimento e ao desenvolvimento autoreflexivo dos envolvidos na ação comunicativa”. (MAGALHÃES, 2004, p. 74-75).

Magalhães (op. cit., p. 75) evoca também o envolvimento dessas pesquisas com o conceito de colaboração, que segundo a autora, “pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”.

Com essas considerações, Magalhães (2004, p. 84) propõe que a formação de professores rompa com o modelo focado em organizações individuais e no autoritarismo, e volte-se para a criação de espaços para o diálogo crítico em que a linguagem seja usada como uma ferramenta para a formação de profissionais críticos e reflexivos.

Liberali (2004) também levanta a discussão sobre o conceito de reflexão, o processo reflexivo (SMYTH, 1992) e sua relação com a *linguagem* e as *capacidades de linguagem*, pois essas questões estão presentes e são cruciais na formação de professores como práticos reflexivos e críticos. A autora discute então os conceitos de reflexão e linguagem a partir da apresentação de uma análise de diários escritos por educadores em

cursos de formação contínua, em que busca compreender as diferentes perspectivas de reflexão apresentadas.

Liberali apresenta os três diferentes níveis de reflexão apontados por Van Manen (1977): reflexão técnica, “ligada à necessidade das pessoas de obter o controle sobre o mundo natural” (2004, p. 88); reflexão prática, “relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental” (LIBERALI, op. cit., p. 89); e reflexão crítica, que engloba os dois níveis anteriores, mas valorizando critérios morais. Segundo a autora, o interesse da reflexão crítica é resolver os conflitos entre os dois primeiros tipos de reflexão, direcionando-os para uma maior autonomia e emancipação dos praticantes.

O método de análise utilizado por Liberali centra-se na relação entre as características das ações de linguagem que se propõem reflexivas e as escolhas linguísticas realizadas, abordando as questões de funcionamento do discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.

Com esse estudo, Liberali discute sobre a forma como a linguagem se organiza nos diferentes tipos de reflexão, apontando como algumas características da linguagem da reflexão podem ser vistas como capacidades que instrumentalizam os educadores para a transformação concreta das ações.

Já Horikawa (2004) enfatiza a importância de uma relação colaborativa na interação pesquisador-professor nas pesquisas sobre e na própria formação do professor reflexivo. Para a autora, esse novo conceito de formação reclama do professor uma nova identidade, não mais vinculada à de técnico especializado aplicador de regras científicas, mas a de um profissional que reflete permanentemente a sua prática, ligando sua ação pedagógica à situação social em que atua.

Assim fazendo, o movimento de formação do professor reflexivo propõe uma nova relação entre teoria e prática, numa perspectiva dialética “em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria.” (AMARAL et al. 1996 apud HORIKAWA, 2004, p. 123). Nessa nova relação, o professor é visto também como um produtor de conhecimentos, uma vez que elabora saberes a partir das experiências no enfrentamento dos problemas na prática cotidiana.

A proposta da formação reflexiva, segundo Horikawa, seria então realizar investigações mais metódicas dessa produção de conhecimento na prática para compreender as formas como o professor constrói e reconstrói esse saber e, compreendendo-o, sistematizá-lo. Com isso, a autora se propõe a analisar a atividade docente a partir da compreensão de que o saber prático é produto de uma atividade determinada pelo contexto social, cultural e

histórico no qual o professor está inserido, cabendo finalmente à reflexão desvendar a mediação entre pessoal e social.

Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador “a tarefa de auxiliar na compreensão dos valores, crenças, motivos e propósitos que orientam as ações e os pensamentos dos participantes da pesquisa.” (HORIKAWA, 2004, p. 124). É nesse ponto que se situa o viés colaborativo do novo rumo das pesquisas de formação de professores, já que a investigação deve ser feita por meio dos diálogos entre pesquisador e participantes.

O investigador, através do diálogo com os participantes, procura construir uma explicação destas compreensões de todos os participantes e possíveis contradições entre intenções e ações. Procura, ainda, levar os participantes a relacionarem suas escolhas e ações a seus objetivos e intenções, a tornarem-se autoconscientes quanto ao resultado transformador ou opressor de sua prática e à necessidade de transformá-la ou não para atingirem seus objetivos. (MAGALHÃES, 1994 apud HORIKAWA, 2004, p. 124-125).

Horikawa (2004) também discute o conceito de representação e o faz relacionando-o à prática pedagógica. Para isso, recorre à teoria da ação comunicativa de Habermas (1987) para situar sua compreensão dos sistemas de interpretação que guiam as ações humanas. A autora segue a apropriação que o interacionismo sociodiscursivo fez dessa teoria, adotando a sistematização feita por Bronckart (1999) dos três mundos¹³ representados na linguagem, isto é, dos mundos socialmente construídos nas interações discursivas e que fornecem o contexto próprio do agir humano. Os textos e discursos são vistos, nesse sentido, como produtos de uma apropriação parcial das representações pelos sujeitos.

A pesquisa de Horikawa consistiu na investigação da prática do professor no seio de um projeto pedagógico de formação continuada, enfocando as sessões reflexivas que se baseiam na descrição das ações do professor, pelo próprio professor, com a ajuda do pesquisador, a partir do registro de suas aulas em áudio e vídeo.

Castro (2004) também enfocou a formação reflexiva de professores em serviço a partir da produção de contextos colaborativos, chamados de sessões reflexivas, para o

¹³ Esses são os mundos representados na linguagem de acordo com a teoria do agir comunicativo de Habermas como retomada pelo interacionismo sociodiscursivo. Bronckart (1999, p. 34) adota de Habermas a noção de que o agir comunicativo é que constitui o social em representações coletivas do meio. Essas representações são estruturadas em configurações de conhecimento chamados “mundos representados”. Esses mundos são de três tipos: o *mundo objetivo* diz respeito a representações sobre os parâmetros do ambiente, isto é, remetem a aspectos do mundo físico; o *mundo social* em que os signos remetem aos modos de organizar a tarefa, ou seja, às modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; e o *mundo subjetivo*, corresponde às representações das características próprias de cada indivíduo engajado na tarefa. Para Bronckart, é nessa transformação do meio em mundos representados que o homem constitui o contexto específico de suas atividades.

questionamento e compreensão das ações dos professores. Nesse caso, a análise recaiu sobre as escolhas discursivas da pesquisadora para verificar se essas escolhas ajudaram a promover transformações nas representações das professoras sobre suas próprias ações.

Castro discute a construção do conhecimento do professor a partir dos conceitos de Schön (1987) sobre o prático reflexivo. Assim, a autora distingue o *conhecimento prático* do professor, “entendido como a capacidade do professor de dar conta das situações de ensino-aprendizagem do dia-a-dia”; a *competência de ensino*, que “se manifesta através das ações e decisões instrucionais do professor em seu dia-a-dia”; e a *competência profissional*, “entendida como um processo de reflexão-na-ação (Schön, 1988, p.35) ou como um diálogo reflexivo com a situação concreta.” (CASTRO, 2004, p. 147).

Castro (2004, p.148) compreende a construção da competência profissional dentro da perspectiva vygotskiana, na qual se entende que o conhecimento nasce no interior de relações sociais, no processo de mediação social das atividades do indivíduo, onde o papel da linguagem é crucial. Desse papel mediador da linguagem decorrem duas funções básicas dos textos. A *função unívoca* de comunicar significados adequadamente e a *função dialógica* de criar novos significados (LOTMAN, 1988 apud CASTRO, 2004). Os textos em que predomina essa última função costumam apresentar múltiplas vozes, tecendo diálogos entre si. Castro advoga, então, que na construção da competência profissional do professor é essencial o desenvolvimento de um processo de questionamento e de autocompreensão de ações docentes, para propiciar a explicitação de interpretações e concepções dos profissionais sobre sua prática.

Romero (2004, p. 189) por sua vez, apresenta como um dos maiores interesses do formador de professores “implementar o uso de processos reflexivos na prática do discurso dos professores”. Com isso, Romero vislumbra a necessidade de se detectar se esses processos estão de fato ocorrendo nos projetos investidos por uma formação reflexiva. A pesquisadora propôs-se, então, a desenvolver um trabalho de identificação do processo reflexivo através de características linguísticas do discurso, com base na necessidade de instrumentalizar a instrução e fundamentá-la com evidências concretas da prática reflexiva durante interações orais.

Romero, a exemplo das pesquisadoras supracitadas, segue o modelo do processo reflexivo proposto por Smyth (1992) para propiciar a produção de discursos sobre a prática. Mas, diferentemente das autoras que apoiam sua análise no interacionismo sociodiscursivo, Romero apoia-se na gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994) por encontrar nela uma congruência com sua forma de conceber a linguagem, “tanto como um sistema para fazer

significações como uma ferramenta essencial intimamente envolvida no processo de construção e organização da experiência humana.” (ROMERO, 2004, p. 192).

1.2.2 Pesquisas embasadas no estudo das crenças

Outra vertente de pesquisas sobre a formação de professores que também se preocupam com a formação reflexiva do professor é aquela dedicada à investigação das crenças e de sua relação com os processos formais de educação.

Destacamos o conceito de crenças nesta pesquisa, pois na análise dos dados as crenças aparecem com um importante papel na constituição da atividade das professoras-estagiárias participantes.

Tomamos neste estudo o conceito de crenças elaborado por Barcelos (2001, p. 72), para quem, crenças são “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de aprendizagem de línguas” e que, de acordo com Pajares (1992 apud BARCELOS, op. cit., p. 73) influenciam na forma como eles organizam e definem suas ações.

No entanto, Barcelos (2004) atenta também para o fato de não existir, em Linguística Aplicada, apenas uma definição para o conceito de crenças. Revisando diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas, Barcelos (op. cit., p.132) considera que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. É essa compreensão de crenças que observamos nos dados da pesquisa e que apoia nossa análise.

Segundo Freudenberger e Rottava (2004), as crenças são fatores individuais que influenciam grandemente a forma como o professor interpreta suas experiências e as teorias que lhes são apresentadas. Portanto, elas constituem “uma parte legítima e valorizada do insumo do processo de educação.” (FREUDENBERGER e ROTTAVA, 2004, p. 35).

Quanto às metodologias das pesquisas de crenças, Barcelos (2001) distingue três tipos de abordagem: a normativa, que inclui o uso de questionários do tipo *Likert scale* (o mais usado é o BALLI¹⁴, desenvolvido por Horwitz em 1985); a abordagem metacognitiva envolve o uso de entrevistas semi-estruturadas e autorelatos, mas também pode apresentar o uso de questionários semi-estruturados; e a abordagem contextual, que traz uma perspectiva

¹⁴ *Beliefs About Language Learning Inventory*.

diferente de investigação das crenças. As pesquisas dentro desta última abordagem abrangem observações de sala de aula e análise do contexto específico de atuação dos alunos (ou professores).

Em caráter ilustrativo¹⁵, comentamos, abaixo, duas pesquisas (REIS et al., 2000; FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004) que investigaram as crenças de estudantes de Letras, relacionando-as a processos formais de educação do professor (graduação, prática de ensino, estágio etc.).

Reis et al. (2000) abordaram a formação de professores a partir da perspectiva da socialização do professor. O objetivo da investigação era conhecer: a) as crenças que alunos do último ano do curso de Letras traziam; b) as experiências com as quais estariam relacionadas; e c) o impacto dos componentes socializadores e educacionais do curso na formação dos alunos.

No trabalho ao qual tivemos acesso, um artigo¹⁶ de 2000, Reis et al. descrevem e analisam a socialização de uma das alunas participantes a partir de seu ponto de vista. O foco da análise é a socialização da aluna-professora durante a disciplina de Prática de Ensino e a análise parte de suas próprias percepções, trazendo os fatos que marcaram tal experiência, suas atitudes, pensamentos e ações.

A pesquisa mostrou que a aluna ao iniciar a Prática de Ensino, no quarto ano, já trazia várias crenças, extraídas a partir dos dados relacionados a aspectos de sua biografia, suas experiências como aprendiz ou como professora, numa breve experiência de três meses ensinando inglês em uma escola pública. Segundo Reis et al., tais crenças resultaram inalteradas ao final do ano.

Constatando que apenas três meses de experiência ensinando inglês foi suficiente para cristalizar as crenças dessa aluna, levando-a inclusive a implementar práticas baseadas nessas crenças, as autoras atentam para a necessidade de se repensar os meios que os formadores têm utilizado para atingir seus objetivos. Por fim, vislumbram a possibilidade de “inserir experiências concretas durante o estágio, através das quais o aluno-professor possa acrescentar à sua biografia uma nova história de aprendiz da língua a ser ensinada” (REIS et

¹⁵ Para uma revisão das pesquisas brasileiras já realizadas na área de crenças, bem como das metodologias de pesquisa adotadas, ver Barcelos (2007). Dentre essas pesquisas, Barcelos (2007) destaca o estudo de Gimenez (1994) que, além de ser pioneiro no Brasil, faz uma resenha minuciosa de várias pesquisas sobre crenças de professores, aponta questões metodológicas na investigação desse conceito e argumenta pela importância de se levar em consideração os fatores contextuais na investigação das crenças.

¹⁶ A pesquisa era bem mais ampla no contexto da disciplina de Prática de Ensino no curso de graduação. O artigo ao qual tivemos acesso trata da apresentação de um caso dentro dessa pesquisa maior.

al., 2000, p. 128). O objetivo expresso pelas autoras é que essa experiência possa servir como uma base de referência para os que ainda não tiveram suas crenças cristalizadas.

Freudenberg e Rottava (2004) realizaram uma investigação sobre a influência do curso de graduação na formação das crenças de ensinar de professores de língua estrangeira. As autoras observaram que as crenças do professor “são influenciadas principalmente pela experiência que ele teve como aprendiz de LE” (FREUNDENBERG; ROTTAVA, op. cit., p.29) e que essas crenças costumam permanecer intactas durante o curso de graduação, devido muitas vezes ao fato de não se oferecer oportunidades aos alunos de mudar ou repensar suas crenças. Além disso, há uma sugestão de que “as experiências de aprendizagem em LE na graduação são menos consistentes, representando menor influência sobre as crenças dos professores em formação”. (FREUNDENBERG; ROTTAVA, op. cit., p.30).

É nesse sentido que Freudenberg e Rottava (2004) alertam para o perigoso distanciamento que se costuma verificar entre o conhecimento disciplinar apresentado no curso de graduação e a realidade efetiva do ensino de línguas. As autoras afirmam que esse conhecimento dificilmente chega à sala de aula, por negar a complexidade da interação humana, tornando-se um saber disfuncional.

Contudo, Freudenberg e Rottava (2004) concluíram que é incontestável o papel do curso de graduação na transformação das crenças de professores. O que as autoras propõem, então, é o planejamento de um programa que dê condições aos professores (em situações de troca de ideias e de discussão) de desenvolver suas próprias teorias a partir da integração entre suas percepções dos conhecimentos teórico e experimental. O desenvolvimento dessa habilidade daria aos professores maior versatilidade e segurança para agir e decidir sobre sua ação.

De acordo com Barcelos (2004), as pesquisas atuais de crenças trazem estudos embasados em teóricos como Vygotsky, Bakhtin e Dewey, o que, para a autora, sugere que “as crenças são contextuais e que para pesquisá-las elas devem ser inferidas, levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação.” (BARCELOS, 2004, p.143).

Barcelos (op. cit.) apresenta como uma das implicações das crenças para o ensino a necessidade de se abrir espaços em sala de aula para que alunos e, principalmente, futuros professores questionem as crenças, tanto as suas como as crenças em geral, inclusive aquelas existentes na literatura em LA. A autora ainda assevera:

Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com as

crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos. (BARCELOS, 2004, p.145)

Na sequência, passamos à discussão sobre o posicionamento de que a universidade seja o lócus da formação reflexiva, apresentando também considerações sobre o papel do estágio e da linguagem na formação de profissionais críticos e reflexivos.

1.3 Universidade, estágio e linguagem: lócus, eixo privilegiado e instrumento de formação

Entre trabalhos que se dedicaram a descrever estudos e/ou investigações sobre o lugar do estágio na formação de professores, destacamos o de Cristovão et al. (2007) que reflete sobre a necessidade de que as experiências de estágio promovam relações colaborativas e de parceria entre alunos, professores e comunidade; práticas reflexivas e investigativas que incentivem a formação de perfis profissionais; e apoios pedagógicos e acadêmicos que impulsionem o desenvolvimento dos professores.

Cristovão et al. (2007) examinaram o relacionamento entre instituições formadoras e escolas públicas envolvidas em uma proposta de parceria na Prática de Ensino, onde se verificou, dentre outras, a possibilidade da formação de perfis profissionais com espaço para a prática investigativa e maior consciência do aluno-professor sobre sua escolha profissional. Na relação dos alunos-professores com os contextos educacionais, o estágio representou a oportunidade de uma vivência da profissão além sala de aula, a propiciação da prática reflexiva dentro da formação inicial e a articulação de teoria e prática.

Também Lima (2008, p.195), refletindo sobre o lugar do estágio na formação de professores, destaca o Estágio curricular como “eixo privilegiado de formação docente e um campo de conhecimento”, que tem na pesquisa sobre a prática o centro dessa formação. A autora compreende que

os cursos de licenciatura precisam ser espaços onde se pede “licença” para o exercício do magistério – daí a importância do Estágio na identificação com a profissão de professor e a necessidade dos diálogos pedagógicos entre os professores formadores e alunos. (LIMA, 2008, p.196-197).

E corroborando a opinião de Cristovão et al. (2007) de que é preciso haver uma redefinição local de perfis profissionais que orientem a formação e a transformação docente, Lima afirma:

mudando o conceito de professor, mudam os rumos da sua formação que são mobilizados pelo discurso ideológico e a implementação de políticas controladas por propostas de gestão e avaliação do sistema de ensino. Nesse contexto, o professor muitas vezes nem percebe os determinantes que norteiam e sustentam sua vida profissional e as mudanças que nela estão ocorrendo, mesmo quando estão frequentando um curso de formação docente. (LIMA, 2008, p.197).

Tendo, então, em conta as exigências sociais cada vez maiores por trabalhadores da educação mais qualificados e eficientes no enfrentamento das contradições e problemas de sua prática, Lima entende como necessária a promoção de investigações e de análises das atividades de estágio e prática de ensino como espaço propiciador de reflexão dentro dos cursos de formação docente, para que por meio da pesquisa se realize “uma prática reflexiva e dialogada com a teoria.” (LIMA, op. cit., p.198).

Para Maulini (2006), se se concebe que um importante aspecto da competência de um profissional esteja em sua capacidade de questionar sua própria prática, de maneira individual e coletiva, então é evidente o interesse de que a preparação do futuro profissional inicie o quanto antes. Se há todo um processo que passa pela experiência da prática até a apropriação da prática, então é preciso iniciar o processo desde a formação na universidade.

Dessa forma, Maulini afirma que o fator mais importante da universidade é a relação entre a prática e a teoria. Pois para refletir a prática além do senso comum é preciso confrontá-la com os conhecimentos de outra ordem, os conhecimentos teórico-científicos. Vemos nessa consideração a impossibilidade de se apartar teoria e prática, uma vez que o autor defende a necessidade de que a teoria dê sustentabilidade à prática, que pode ficar restrita e estagnada se embasada apenas pelo senso comum.

Dessa forma, concordamos com Lima que apresenta o componente curricular denominado Estágio/Prática de Ensino

como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o lócus da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas. (LIMA, 2008, p.198)

De forma semelhante às noções de gênero e estilo (apresentadas no capítulo 2, ver 2.2.2, p.50) como definidas na abordagem ergonômica da atividade, Lima compreende que a identidade do professor

pode ser analisada, tanto na perspectiva individual, como na dimensão coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal e as vivências individuais, que expressa o sentimento de originalidade, a segunda se constrói no interior dos grupos, configurando-se socialmente uma identidade coletiva. (LIMA, 2008, p.201).

Celani (2001) também defende a universidade como o lugar privilegiado para a educação do professor de LE, atribuindo-lhe o papel de formar um profissional crítico e reflexivo. Contudo, não sem considerar que, para que isso seja possível, é preciso que a universidade proceda a um re-planejamento das disciplinas que compõem o currículo, zelando para que todas estejam em conexão com a prática.

Se por um lado há um consenso de que o acesso dos professores a um insumo teórico sobre sua área lhe fornece um suporte para agir com segurança frente aos conflitos e problemas de sua prática, por outro lado, essa instrumentalização do professor não lhe será muito útil se se limitar ao acúmulo de teorias desconectadas da prática, isto é, se as teorias apreendidas estiverem desconectadas de contextos reais do trabalho do professor.

De acordo com Magalhães (2004), nem o praticismo baseado numa pedagogia popular em que a teoria é relegada a um lugar secundário na análise e construção da prática, nem o foco excessivo na discussão e transmissão de teorias isoladas da prática é capaz de criar contextos em que os professores possam compreender o significado social e político de sua prática e dos interesses que envolvem suas escolhas e ações.

Também advogando uma formação teórico-crítica, Moita Lopes (1996) questiona aquilo que chama de *formação dogmática*, isto é, o treinamento de professores a partir de modismos sobre como ensinar. Nessa visão dogmática da formação a base é o treinamento no uso de técnicas de ensino que, frequentemente, vêm de centros internacionais de pesquisas e, portanto, não podem dar conta das particularidades de contextos específicos de ensino/aprendizagem.

A formação teórico-crítica defendida por Moita Lopes (op. cit.) envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento sobre a natureza da linguagem e outro sobre os processos de ensinar e aprender línguas. O primeiro tipo corresponde à compreensão teórica sobre os tipos de conhecimento que um usuário tem da língua e sobre os procedimentos de uso desses conhecimentos em contextos sociais específicos.

É importante, portanto, que o aluno-professor desenvolva uma compreensão teórica dos processos discursivos e uma consciência crítica dos papéis sociais investidos nas interações e marcados no uso da linguagem, para estar consciente da força do discurso na construção de significados e das relações de poder implícitas nesse uso. Isso permitirá ao professor fazer com que sua sala de aula não seja um espaço para aprendizagem da língua deslocada de seu uso, mas pelo contrário, um espaço para exercitar e apreender a força discursiva das escolhas linguísticas.

Segundo Moita Lopes (1996), a formação de professores deve contemplar essa visão teórica da linguagem e representá-la pedagogicamente para que os alunos-professores aprendam a fazer o mesmo em seus futuros contextos de trabalho.

O segundo tipo de conhecimento diz respeito à atuação do professor na produção de conhecimento. Isto significa que o professor deixe de ser um mero executor de métodos e adote uma atitude de pesquisa que lhe permita desenvolver a reflexão sobre seu próprio trabalho e a partir da reflexão dar origem a conhecimentos contextualizados.

Nessa visão de formação, o conhecimento é visto como processo, a sala de aula deixa de ser um espaço para certezas, tornando-se um local para a construção de conhecimentos. Para isso, como enfatiza Moita Lopes (1996), é necessário que os professores em formação, assim como os professores formados se familiarizem com práticas de pesquisa para que possam se envolver em um processo crítico e reflexivo de sua própria ação.

Conforme Magalhães (2004), as crescentes discussões sobre a formação de professores para uma prática crítica e reflexiva acenam fortemente para a necessidade de mudanças nas teorias que embasam a organização temporal e a pedagogia dos cursos de formação inicial e contínua.

De acordo com Fullan (1996 apud MAGALHÃES, 2004, p.60) para obter êxito, uma reforma no contexto de trabalho do professor pressupõe “uma mudança radical nas formas como são criados espaços para que os professores redefinem suas identidades, papéis e seus discursos como profissionais”. Para isso, Magalhães (op. cit.) afirma ser imprescindível que se compreenda o papel da linguagem como propiciadora de contextos que possibilitem analisar criticamente as escolhas feitas por professores em sua prática.

Necessário é, então, compreender o conceito de representação e o de linguagem, como vimos nas discussões mais acima, como possibilitadora da constituição de profissionais críticos e reflexivos. Magalhães apoia o conceito de representação no interacionismo sociodiscursivo entendendo-o como

uma cadeia de significações construídas nas constantes negociações entre participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas. (MAGALHÃES, 2004, p.66).

Quanto à concepção de linguagem, Magalhães (op. cit., p.68) compreende-a, com base em Vygotsky e Bakhtin, como “prática discursiva, isto é, produção simbólica que se

constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas”. O conceito de linguagem está diretamente ligado às representações, pois estas são inscritas em nossas escolhas linguísticas, revelando as possíveis interpretações das significações de nossos conhecimentos sobre o mundo físico, social e subjetivo¹⁷.

Portanto, Magalhães assevera que para promover um espaço de constituição de profissionais críticos é preciso que se repense a organização das ações de linguagem¹⁸ nos discursos dos contextos de formação de modo a propiciar, a partir das interações, um distanciamento dos participantes das práticas rotineiras, levando-os a acessar e questionar as representações subjacentes às suas ações. O estranhamento da própria ação e sua desconstrução por meio da linguagem pode ensejar a crítica e a auto-reflexão, dando início, por sua vez, a um processo de reconstrução da ação e das representações que a embasam.

Segundo Liberali (2006, p.18), dada a importância da linguagem para a educação dos educadores, seria responsabilidade dos linguistas aplicados “pensar a educação dos educadores, utilizando a linguagem com foco na formação de sujeitos como seres transformativos que podem tornar-se seres dialógicos.”

Liberali (2006), discutindo sobre a formação crítica de educadores e fundamentando-se em Roth (2001) e Tobin (2002), afirma que

a formação crítica de educadores considera os sujeitos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seu contexto e na sociedade como um todo. A visão de transformação é essencial a essa perspectiva teórica que pressupõe que cada ação é assumida, não como uma simples reação às condições de vida, mas como mediadas por agentes com poder para mudar as condições que medeiam suas atividades. (LIBERALI, 2006, p.23).

Segundo a autora, em contextos de formação crítica, a linguagem seria usada para avaliar a prática pedagógica, com foco em uma argumentação pautada em critérios éticos, históricos e socialmente definidos pelos grupos. De forma que, a argumentação não teria a função de convencer ou persuadir os agentes da prática, antes, a descrição da ação e a discussão de sua relação com a teoria serviriam como suporte para a compreensão e transformação da prática. Nesses contextos, a linguagem seria usada para criar espaços para

¹⁷ Os três mundos representados já foram explicados na nota de rodapé número 13, p.27.

¹⁸ O interacionismo sociodiscursivo tem como tese central que a ação “constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 1999, p.42) Por um lado, a ação é “parte da atividade social imputada a um ser humano particular” e, por outro, “o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade”. (op. cit., p.39) São essas representações que fazem do indivíduo um agente, isto é, um ser “consciente do seu fazer e de suas capacidades de fazer”. (Ibidem) A ação de linguagem, portanto, se materializa no texto e pode ser imputada a um agente.

uma maior participação dos professores na construção dos discursos sobre a sua prática e para uma maior colaboração entre os pares.

Concluimos com Liberali (2006, p.26) que organizar o discurso para pensar sobre a prática faz da linguagem um “instrumento de transformação da atividade mental de pensar sobre o fazer”, que traz em si o próprio resultado da transformação. Daí o importante papel da linguagem na formação de professores capazes de pensar e transformar sua prática e os contextos de sua atuação.

Nosso objetivo ao apresentar essas considerações sobre o papel da linguagem na formação reflexiva e a necessidade de se abrir o espaço para o diálogo e a prática reflexiva em contextos de formação foi preparar o terreno para mostrar, no capítulo a seguir, como a ergonomia da atividade com o dispositivo metodológico da autoconfrontação cruzada comunga com o quadro epistemológico da formação crítico-reflexiva, tendo tal dispositivo o potencial para se tornar não apenas um instrumento de pesquisa nessa área, mas um instrumento para a própria formação de professores.

2 A ABORDAGEM ERGONÔMICA DA ATIVIDADE DOCENTE

Diferentes disciplinas têm desenvolvido pesquisas com o intuito de compreender melhor as características do trabalho e das atividades de diferentes profissões, buscando verificar e solucionar os problemas existentes.

Pesquisas em Linguística Aplicada (LA) também têm voltado seu foco para a análise de situações de trabalho (CORBETT, 2000; VIEIRA, 2002; ALGODOAL, 2002; OTRANTO, 2006 e 2009), e a partir de 2005 surgem pesquisas principalmente voltadas para a área educacional com questões concernentes à linguagem (ver quadro em 2.1.2, p.43). Esses pesquisadores têm recorrido a outras disciplinas, mormente às chamadas ciências do trabalho (ergologia, ergonomia e perspectiva clínica da atividade) para, num enfoque dialógico e discursivo, investigarem o ensino como trabalho.

O diálogo entre essas disciplinas e a LA não poderia deixar de ser pertinente, uma vez que na atual fase de evolução, tanto as ciências do trabalho, como a própria LA têm levantado a bandeira da responsabilidade social da pesquisa (RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2006), pela criação de situações sociais mais justas.

O interesse central da perspectiva clínica da atividade em ergonomia, disciplina à qual recorreremos para construir nosso quadro teórico-metodológico, é a transformação das situações de trabalho. Além de ser patente seu caráter interventivo, a clínica da atividade ainda diverge do modelo tradicional de intervenção ao destacar como protagonistas da transformação os próprios sujeitos da pesquisa. Ou seja, o objetivo principal das pesquisas sob esse enfoque é devolver ou ampliar o poder de agir dos trabalhadores nelas envolvidos. (CLOT; FAÏTA, 2000).

Outro ponto central das ciências do trabalho que comunga com os interesses da LA é o lugar de destaque que a linguagem ocupa não apenas nas questões de pesquisa, mas em seus próprios pressupostos e princípios teórico-metodológicos. E como observa Rajagopalan (2003, p.40), “os grandes momentos da história da linguística invariavelmente foram aqueles nos quais houve intensos diálogos inter- e transdisciplinares em torno de questões mais amplas envolvendo a linguagem.”

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar os aportes teórico-metodológicos que compõem nossa abordagem ergonômica da atividade docente, sobretudo seus conceitos e métodos dentro da abordagem clínica da atividade. Antes disso, discorreremos brevemente sobre o desenvolvimento das ciências do trabalho, enfocando a transformação do seu objeto e

de seus objetivos, para entender o caminho percorrido até se chegar à proposta clínica da ergonomia da atividade. Também apresentamos sucintamente pesquisas brasileiras realizadas na perspectiva do ensino como trabalho. Ao final, discutimos fundamentos e conceitos essenciais para a análise da atividade.

2.1 As ciências do trabalho e a pesquisa sobre o trabalho do professor

2.1.1 O percurso evolutivo das ciências do trabalho e a abrangência do trabalho do professor

As ciências do trabalho passaram por uma evolução, mudando de objeto e de objetivos de acordo com os interesses aos quais buscou responder em cada época. No auge da efervescência industrial, a organização e a divisão do trabalho despertaram a necessidade de fazer do trabalho um objeto de estudo com o objetivo de racionalizar a produção e aumentar os lucros.

Taylor foi considerado o fundador de uma “ciência do trabalho” que servia aos interesses dos proprietários das indústrias. De forma que, inicialmente, essa ciência não deu nenhuma atenção à concepção de trabalho como agir, isto é, não contemplou a perspectiva do homem no trabalho. (BRONCKART, 2008).

Posteriormente, o próprio taylorismo vai se desenvolvendo e vão surgindo também outros métodos de pesquisa sobre o trabalho. E embora as novas vertentes de pesquisa tomassem alguns princípios do taylorismo como referência, elas começaram a colocar o foco sobre os indivíduos no trabalho.

A ergonomia se caracterizou por uma mudança de paradigma no estudo sobre o trabalho. Ao passar da finalidade de adaptação do homem ao trabalho para a de adaptação das condições do trabalho ao homem, vê-se na ergonomia a inversão dos interesses que embasavam anteriormente a pesquisa sobre o trabalho.

Na definição de Souza-e-Silva (2004, p.84), a ergonomia pode ser entendida como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação.”

A ergonomia aparece simultaneamente em dois lugares diferentes: na Grã-Bretanha e na França. Na Grã-Bretanha, ela emerge durante a Segunda Guerra Mundial e “seu objetivo era atenuar os esforços humanos em situações extremas” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.86). Os primeiros pesquisadores da área tinham “o objetivo de adaptar a máquina ao homem

[...] a fim de atenuar danos ao organismo humano provenientes da industrialização” (SOUZA-E-SILVA, op. cit, p.86).

Na França, surgem pesquisas cujo foco de observação era o trabalho humano. O fato de não estar ligada às exigências da Guerra leva a ergonomia francófona a estar mais envolvida com questões epistemológicas relacionadas aos efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho. Isto é, sua preocupação central era a adaptação do trabalho ao homem, a chamada *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade*. (SOUZA-E-SILVA, 2004).

De acordo com Souza-e-Silva, uma forma simples de entender a noção de atividade¹⁹, sem ter que percorrer o extenso campo conceitual por onde ela transita, é compreendê-la como *realização* em oposição ao conceito de tarefa como *prescrição de objetivos e de procedimentos*.

Ainda a propósito do conceito de atividade na ergonomia, Bronckart nos oferece um conceito mais amplo.

Para a Ergonomia, a *atividade dos trabalhadores é o seu fazer e o seu vivido desse fazer*, que pode ser apreendida por determinados procedimentos de observação e de mensuração dos comportamentos e por determinados procedimentos que visam a que os operadores verbalizem suas próprias representações das situações de trabalho e dos múltiplos aspectos de seu *agir vivido*. Portanto, essa atividade é concebida como um objeto em princípio *enigmático*, que as teorias buscam re-construir (ou co-construir com os *trabalhadores*) [...]. (BRONCKART, 2008, p.98). (grifos do autor).

Conforme Souza-e-Silva (2004), a ergonomia tem por objeto a atividade de trabalho e seu interesse é combinar conhecimentos gerais sobre o trabalho com conhecimentos específicos co-produzidos pelo coletivo de trabalho, isto é, por todos aqueles que compõem o quadro profissional. E faz isso a partir de contribuições de diferentes disciplinas e da ancoragem nos conceitos binômios de trabalho prescrito – trabalho realizado ou tarefa – atividade. Temos que ressaltar, contudo, que o conceito de atividade foi ampliado pela psicologia do trabalho, como veremos mais adiante neste capítulo.

Outra disciplina que tem por objeto a relação homem x trabalho é a ergologia, proposta e desenvolvida pelo filósofo Yves Schwartz no início dos anos 1980. Segundo Vatin (2006), o intuito de Schwartz era evocar uma atitude filosófica atenta à atividade humana em presença (na atividade cotidiana do trabalhador).

Segundo Souza-e-Silva (2007, p.196), com base em Schwartz (1997), a ergologia pode ser entendida como “um princípio epistemológico que leva em conta a história, a ética e

¹⁹ Na seção 2.2.1, neste trabalho, apresentamos mais detidamente os conceitos de atividade e tarefa.

a política e considera ‘os usos de si’ convocados por todos os seres industriais como uma marca do trabalho que não pode ser desconsiderada.”

No que se refere ao diálogo da ergonomia com a LA, embora seja reconhecida e defendida a inter- e a transdisciplinaridade nessa área, Souza-e-Silva (2004) observa que não se conhece, no Brasil, afora nas pesquisas do seu grupo ATELIER Linguagem e Trabalho²⁰ e na de seus parceiros no Acordo Capes-Cofecub²¹, a preocupação em se dialogar com essa ciência do trabalho. Foi essa pesquisadora que, em 1996, introduziu no Brasil o estudo das relações entre linguagem e trabalho.

Em 2000, pesquisadores de Genebra sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart começaram a levantar questões envolvendo o trabalho do professor. E em 2001, no Brasil, é criado o grupo ALTER, com sede na PUC-SP e coordenado pela pesquisadora Anna Rachel Machado, como subgrupo do grupo ATELIER Linguagem e Trabalho, para desenvolver o projeto de pesquisa *Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações*, cujo enfoque é estudar as práticas de linguagem *no e sobre* o trabalho educacional com fins de identificar suas relações e influências sobre o agir dos profissionais da educação. (MACHADO, 2004, p.ix).

Em 2003, ao se voltar para o estudo do *agir educacional como trabalho*, Daniel Faïta²², linguista francês especializado na análise do trabalho, propicia novo desenvolvimento para o projeto brasileiro de pesquisa sobre o agir dos profissionais da educação.

O livro *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, publicado em 2004 sob a coordenação de Anna Rachel Machado, constitui uma reunião dos frutos das pesquisas desenvolvidas no LAEL (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, criado em 1970 na PUC-SP) e de contribuições de pesquisadores internacionais a ele ligados, como é o caso de Daniel Faïta. Esse programa teve o importante papel de abordar as atividades educacionais como trabalho e seus pesquisadores continuam

²⁰ Esse grupo originou-se em 1997, é coordenado pela pesquisadora Maria Cecília Perez Souza-e-Silva e sediado na PUC-SP. Suas atividades estão voltadas para duas vertentes: a primeira diz respeito ao estudo de práticas de linguagem em diferentes situações de trabalho e a segunda, ao estudo de discursos que circulam em esferas específicas, inclusive na da educação.

²¹ Esse acordo é uma parceria entre o COFECUB (Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária e Científica com o Brasil) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) para a realização de projetos de pesquisa científica em comum entre professores-pesquisadores franceses (Université de Provence-Aix-Marseille e Université de Rouen) e brasileiros (PUC-SP, PUC-RIO e UFRJ) e para a criação permanente de intercâmbios interuniversitários.

²² Daniel Faïta atualmente compõe a equipe ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité de Professionnels de l'Education*) que se situa na tradição da ergonomia francófona. O objeto de pesquisa dessa equipe é o trabalho dos profissionais da educação e suas evoluções. Fundamentada na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, a ergonomia da atividade estuda a tensão entre o resultado do trabalho dos profissionais e o efeito desse trabalho na saúde dos profissionais.

envolvidos na busca de constituir uma abordagem interdisciplinar que permita estudar as questões constitutivas do trabalho e da formação do professor para aprofundar o conhecimento sobre elas.

No âmbito de estudos voltados para a formação, aparece em Genebra o grupo LAF (*Langage, Action, Formation*²³), cujo primeiro projeto de pesquisa denominado *Análise das ações e dos discursos em situação de trabalho e sua exploração nos procedimentos de formação* é apresentado por Bronckart (2008) no livro *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Ainda nesse livro, o líder do grupo LAF apresenta o quadro teórico-metodológico em que se inscreve sua pesquisa – interacionismo sociodiscursivo – além de alguns resultados já obtidos. A problemática dessa pesquisa recai sobre situações de trabalho e seu objetivo é “fornecer subsídios úteis para os processos de formação por meio da análise do trabalho.” (BRONCKART, 2008, p.93).

Outra vertente voltada para a formação profissional é a da clínica da atividade, que enfoca a contribuição da atividade do trabalho para o desenvolvimento permanente dos indivíduos. De acordo com Bronckart (2008), essa perspectiva de análise do trabalho foi iniciada por Yves Clot, sobretudo em sua obra *La fonction psychologique du travail* (A função psicológica do trabalho) de 1999, e é inspirada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e em seu esquema de desenvolvimento sistematizado na noção de *zona de desenvolvimento proximal*. A clínica da atividade parte da consideração de que “as situações de trabalho são lugares coletivos que continuamente geram essas *zonas de desenvolvimento proximal* em que múltiplas formas de trabalho podem se desenvolver.” (BRONCKART, 2008, p.100).

É por abordar a questão do desenvolvimento e colocar no centro da pesquisa a *transformação das situações de trabalho*, que adotamos particularmente conceitos e métodos da ergonomia da atividade (especialmente nas produções de Amigues e de Saujat), sobretudo na perspectiva da clínica da atividade (Clot e Faïta). A seção 2.2 é dedicada à exposição mais pormenorizada de seu quadro teórico-metodológico.

2.1.2 A abordagem ergonômica do ensino nas pesquisas brasileiras

Na área educacional, as questões do trabalho do professor (principalmente de línguas) apenas recentemente, no Brasil, começaram a ser abordadas sob o enfoque das

²³ Linguagem, Ação e Formação. (Grupo dirigido por Jean-Paul Bronckart).

ciências do trabalho. E nas pesquisas já realizadas podemos observar o foco na linguagem, vista como um dispositivo revelador da complexidade do trabalho (NOUROUDINE, 2002).

Em 2005 começaram a surgir as primeiras dissertações e teses abordando o ensino como trabalho, isto é, apoiando-se em ciências do trabalho para investigar questões envolvendo o trabalho do professor e relacionadas à linguagem. A seguir, elencamos as pesquisas encontradas a partir de um levantamento em catálogos *on line* de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Essas pesquisas se concentram principalmente no sudeste, na PUC-SP, e são, em sua maioria, frutos dos dois grupos de pesquisa comentados anteriormente (ATELIER e ALTER). Outro centro em que aparecem pesquisas nessa área é a UEL - Universidade Estadual de Londrina.

Todas as pesquisas trazem uma abordagem ergonômica do trabalho do professor apoiando-se na ergonomia da atividade, na ergologia ou na clínica da atividade. Muitas delas também convocaram o interacionismo sociodiscursivo (ISD) e/ou noções da análise do discurso de linha francesa (principalmente nas vertentes de análise de Maingueneau e Authier-Revuz) para compor seu quadro teórico-metodológico.

QUADRO 1 – Teses e dissertações brasileiras sobre o ensino numa abordagem ergonômica

Ano/Instituição	Autor	Foco de investigação	Base teórico-metodológica
2005/PUC-SP	Kayano	A influência dos prescritos institucionais na atuação do professor em sala de aula; e o diálogo entre as autoprescrições e as prescrições institucionais.	- Análise do discurso (Maingueneau); - Ergologia, ergonomia e clínica da atividade.
	Shimoura	A constituição do trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de assessoria para formação docente.	- Ergologia, ergonomia; - ISD.
2006/ PUC-SP	Lousada	Caracterização do trabalho de um professor de francês como língua estrangeira, procurando mostrar aspectos representativos de seu trabalho tomado do ponto de vista do trabalho que lhe é prescrito, do trabalho que é realizado por ele e de seu trabalho real.	- Ergonomia e clínica da atividade; - ISD; - Análise do discurso (Authier-Revuz, Maingueneau).
	Abreu-Tardelli	As relações entre a linguagem e o trabalho do professor em EAD nos diferentes níveis de configuração desse trabalho.	- ISD. * Essa pesquisa, embora aborde o ensino como trabalho, não fez uso de nenhuma das ciências do trabalho, mas da análise textual do agir conforme o ISD.
	Portela	Verificação da imagem discursiva do trabalho do educacional em dois prescritos	- Ergologia e ergonomia; - Análise do discurso (Maingueneau).

		oficiais.	
	Mazzillo	Análise das interpretações das ações de professores em diários de aprendizagem escritos por alunos.	- ISD; - Ergonomia e clínica da atividade.
2006 / UEL	Borghi	A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer	- Estudos sobre a socialização do professor; - Ergonomia e clínica da atividade; - ISD.
2007 / UEL	Martins	A relação entre o trabalho prescrito, configurado em escritos normativos, e o trabalho real de dois professores de inglês em uma franquia de ensino de idiomas.	- Ergologia, ergonomia e clínica da atividade.
2007/ PUC-SP	Bueno	Análise e interpretação das representações construídas sobre o trabalho do professor em textos elaborados para orientar o estagiário em suas tarefas e nos textos produzidos pelos próprios estagiários de língua portuguesa durante o estágio no Curso de Letras de uma universidade.	- ISD; - Ergonomia e clínica da atividade.
	Barricelli	Análise das representações que se configuram sobre o professor em três versões de Currículos de Educação Infantil.	- ISD; - Ergonomia da atividade.
	Correia	Análise das representações sobre o trabalho do professor, em relação ao letramento e à alfabetização, construídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).	- ISD; - Ergonomia e clínica da atividade.
2008 / PUC-SP	Ferreira	Investigação sobre o modo pelo qual uma professora de Ensino Fundamental I exerce sua atividade de trabalho nas aulas de leitura a partir do uso que faz dos prescritos.	- Ergologia e ergonomia da atividade; - Análise do discurso (Maingueneau).
	Cunha	Análise das representações de uma comunidade escolar sobre a atuação de professoras de inglês egressas do Curso de Reflexão sobre a Ação.	- Ergologia e ergonomia da atividade; - Estudos sobre reflexão (Dewey; Schön).
	Martins	Representação de um professor sobre o seu próprio agir ao ministrar aulas com o uso do <i>chat</i> educacional.	- ISD; - Ergonomia e clínica da atividade.
	Buzzo	Representações sobre o trabalho docente construídas em um texto oral produzido conjuntamente por duas professoras de língua portuguesa, após a realização de uma atividade específica de	- ISD; - Ergonomia e clínica da atividade.

		trabalho.	
2009 / PUC-SP	Pinto	Interpretações e avaliações do trabalho docente reconfiguradas em textos produzidos por um professor do ensino fundamental de uma escola pública.	- ISD; - Clínica da atividade.
	Buttler	Análise das (re-)configurações construídas em textos sobre o trabalho do professor produzidos por cronistas e jornalistas das revistas “Veja São Paulo” e “Nova Escola”.	- ISD; - Ergonomia e clínica da atividade.
	Leite	Análises de um documento oficial educacional do Governo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular/2008) e de produções textuais de alguns professores da Rede Pública deste Estado em busca de contribuir para uma melhor compreensão do trabalho docente.	- ISD. * Essa pesquisa, embora aborde o ensino como trabalho, não fez uso de nenhuma das ciências do trabalho, mas da análise textual do agir conforme o ISD.
	Tognato	Análise linguístico-discursiva de um texto co-produzido por um professor da rede estadual de ensino em colaboração com o pesquisador, e levantamento das (re)configurações construídas sobre o agir educacional, no e por esse texto.	- ISD; - Ergonomia e clínica da atividade.
	Rodrigues	Análise das interpretações de prescritos de inclusão e de como estão sendo gerenciados na atividade de trabalhos de profissionais que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais - NEE.	- Ergologia e ergonomia da atividade; - Análise do discurso (Maingueneau).

FONTE: <http://www.sapientia.pucsp.br/> e <http://www.bibliotecadigital.uel.br/>

Como podemos ver, essas pesquisas trataram de questões relacionando linguagem e trabalho docente e, em geral, focaram as representações sobre o trabalho docente em diversos tipos de texto (documentos oficiais, falas e escritos diversos sobre o trabalho: textos de revistas, falas e escritos de professores, escritos de alunos etc.).

Uma vez tendo apresentado uma sucinta descrição do desenvolvimento das ciências do trabalho, bem como um breve resumo de pesquisas brasileiras que dialogaram com tais ciências, passamos a uma descrição mais detalhada da clínica da atividade.

2.2 Clínica da Atividade

Adotamos a perspectiva da clínica da atividade, que constitui uma retomada que Clot e Faïta (2000) fazem da tradição ergonômica francesa, principalmente por tratar da questão do desenvolvimento profissional por meio da transformação das situações de trabalho, o que vem a ser muito pertinente para o contexto da formação de professores que é o caso de nossa pesquisa.

É sobretudo no artigo *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes* (Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos) de Clot e Faïta (2000) que encontramos os conceitos e métodos que serviram de base para a nossa análise da atividade de professores-estagiários.

A partir de uma reflexão a respeito de alguns problemas práticos e teóricos em análise do trabalho, Clot e Faïta propõem novos conceitos e a criação de um quadro metodológico para a análise da atividade. Os autores defendem que uma abordagem renovada da ergonomia tradicional e das ciências do trabalho requer que se repense quem devam ser os protagonistas das mudanças pretendidas com a análise do trabalho. Para os autores, essas mudanças não podem ser delegadas a uma expertise externa, mas, ao contrário, devem envolver os principais interessados no trabalho, pois apenas assim transformações mais duradouras são possíveis.

O primeiro objetivo da análise do trabalho deve ser apoiar os coletivos profissionais no sentido de estender o seu poder de agir. Para isso, os autores propõem a adoção de um dispositivo metodológico que se torne ele mesmo um instrumento de ação para os próprios profissionais.

Diante de tais objetivos, Clot e Faïta (2000) põem em perspectiva três noções centrais para sua abordagem da atividade: gênero, estilo e desenvolvimento, que devem ser postos à prova no método da autoconfrontação cruzada, sobre a qual discorreremos mais adiante neste trabalho. Vejamos primeiramente a evolução dos conceitos de tarefa e atividade centrais para a análise do trabalho e imprescindíveis para se compreender a noção de gênero.

2.2.1 Tarefa e atividade (prescrito e real)

De acordo com Yvon e Clot (2004), foram Ombredane e Faverge²⁴ que incluíram a formação profissional e a configuração do trabalho como novas finalidades da análise do trabalho. Para cumprir esses novos propósitos, os autores introduziram a distinção entre o “que” e o “como” do trabalho. Mais tarde essas noções foram reformuladas e desenvolvidas por Leplat e Hoc (1983) nos termos, atualmente mais conhecidos, tarefa e atividade.

Em suas primeiras acepções, tarefa indica aquilo que *se tem a fazer*, e atividade aquilo que *se faz* (LEPLAT; HOC, 1983, p. 50). A noção de tarefa traz em si a ideia da prescrição ou obrigação. Já a atividade remete ao que o sujeito realmente mobiliza para executar essas prescrições, para cumprir as obrigações.

Levando essas acepções mais além, Leplat e Hoc (op. cit.), apoiados em Leontiev (1976)²⁵, definem tarefa como “um dado objetivo em condições determinadas”, sendo o objetivo aquilo que deve ser realizado, ou seja, o estado final.

Os autores desenvolvem ainda a noção de tarefa prescrita que, sendo preexistente à atividade, visa a orientá-la e a determiná-la de modo mais ou menos completo. A tarefa prescrita é sempre descrita em uma certa linguagem. São exemplos dela as instruções, os manuais de modo de uso, as receitas, etc. Os autores também atentam para o fato de que pode haver várias descrições para uma mesma tarefa e elas podem ser mais ou menos explícitas ou mais ou menos implícitas.

Uma tarefa cuja descrição é completa requererá do sujeito apenas uma atividade de execução – ou seja, de realização de um procedimento já adquirido (interiorizado). Uma tarefa cuja descrição é incompleta requererá do sujeito uma atividade de elaboração do procedimento além da atividade de execução propriamente dita. Na linguagem corrente a noção de tarefa integra às vezes aquilo que corresponde a esta atividade de elaboração. Uma mesma execução pode necessitar das atividades de elaboração mais ou menos longas ou difíceis de acordo com os sujeitos²⁶. (LEPLAT; HOC, 1983, p.54).

De maneira bem elementar, a atividade poderia ser definida como aquilo que é mobilizado para executar uma tarefa, e seria finalizada pelo objetivo fixado pelo sujeito a

²⁴ OMBREDANE, A; FAVERGE, J-M. **L'analyse du travail**. Paris, PUF, 1955.

²⁵ LEONTIEV, A. **Le développement du psychisme**. Paris, Éd. Sociales, 1976.

²⁶ “*Une tâche dont la description est complète ne requerra donc du sujet qu'une activité d'exécution – c'est-à-dire de mise en oeuvre d'une procédure déjà acquise (intériorisée). Une tâche dont la description est incomplète requerra du sujet une activité d'élaboration de la procédure en plus de l'activité d'exécution proprement dite. Dans le langage courant la notion de tâche intègre quelquefois ce qui correspond à cette activité d'élaboration. Une même exécution peut nécessiter des activités d'élaboration plus ou moins longues ou difficiles selon les sujets.*” (LEPLAT; HOC, 1983, p. 54).

partir do objetivo dado na tarefa. Mas nem sempre a atividade responde às exigências da tarefa prescrita.

Leplat e Hoc (op. cit.) avançam nessa noção e mostram que a atividade tem uma parte observável e outra não observável. A parte observável está relacionada ao comportamento visível e a parte não observável diz respeito às representações mentais do sujeito na realização da tarefa. Assim, a interligação dos dois aspectos é indissolúvel. Se as representações mentais orientam o comportamento, este (o comportamento) é fator imprescindível para dar acesso às representações.

Em correspondência aos dois tipos de tarefa, as de descrição completa e as de descrição incompleta, os autores distinguem dois tipos de atividade, extremos entre si: as atividades de execução – simples realização de mecanismos já constituídos no sujeito – e as atividades de elaboração, que intervêm na montagem desses mecanismos e que caracterizam a aprendizagem e a resolução de problemas.

No que diz respeito à nossa pesquisa, fundamentamos a análise na compreensão de prescrição e tarefa que pudemos depreender da atividade observada e comentada pelas professoras-estagiárias. Com isso, apoiamos-nos principalmente na distinção que as professoras fazem entre o “que” e o “como” de seu trabalho. O “que” correspondendo à tarefa, isto é, àquilo que elas têm que fazer; e o “como” remetendo à solução que elas encontram para realizar a tarefa, ou seja, a forma de ação escolhida entre diversas formas possíveis. Assim, “que” e “como” remetem à prescrição. Uma vez que o “que” remete à tarefa, identificamo-lo como a prescrição percebida ou autodeterminada pelas professoras para poderem trabalhar. E o “como”, ao passo que responde ou é elaborado a partir da prescrição, dela não se pode separar, pelo contrário, como afirma Amigues (2004) ao referir-se à atividade, é constituído também pela prescrição.

Dizemos que a prescrição pode ser percebida ou autodeterminada porque observamos no comentário das professoras-estagiárias sobre suas atividades que nem sempre as prescrições estão bem explícitas para elas. Por isso, tomamos como base a discussão de Leplat e Hoc (1983) a respeito da tarefa, que pode ser mais ou menos explícita ou implícita. Imprescindível também para a análise da atividade das estagiárias é a noção de *tarefa de descrição incompleta* que corresponde à realidade do trabalho das estagiárias e que as leva a uma atividade de elaboração e redefinição da tarefa, e não de mera execução. Obviamente, só vai ter valor constitutivo para a atividade das professoras as prescrições das quais ela se serve, se apropriam ou seguem para realizar o seu trabalho. Dessa forma, posicionamos

nossa compreensão de tarefa e prescrição principalmente na distinção entre o “que” e o “como” do trabalho e nas noções desenvolvidas por Leplat e Hoc (op. cit.).

Tradicionalmente se pensou a tarefa como o trabalho a realizar, isto é, a prescrição do trabalho ou trabalho prescrito. E a atividade seria o trabalho efetivamente realizado. Contudo, Clot (1999)²⁷ amplia o conceito de atividade, fazendo-o sair dos limites daquilo que é realizado e levando-o a compreender também aquilo que o sujeito queria ter feito, mas não fez. Para o autor, o realizado e o não-realizado têm a mesma importância para a atividade. Pois é muitas vezes o que deixou de ser feito que alimenta a ação do profissional, impulsionando-o para a mudança, para a transformação de sua ação.

Yvon e Clot (2004) defendem, a partir dos trabalhos de Vygotsky, que a atividade, mais que uma mera associação entre sujeito e tarefa, constitui um diálogo entre estes, podendo ser entendida como a apropriação que os sujeitos fazem da tarefa. “A atividade se inscreve na história do sujeito, do coletivo e da profissão e busca recursos – ou encontra seus obstáculos – em cada um dos três, assumindo os conflitos inerentes a suas relações.”²⁸ (YVON; CLOT, 2004, p.14). Ou seja, o sujeito dialoga com três instâncias do mesmo trabalho (ao mesmo tempo conjugadas e concorrentes na construção das ações): a sua (mais particular e subjetiva), a do coletivo (âmbito comum e partilhado pelo grupo) e a da profissão (âmbito social mais amplo).

Enquanto a tradição francesa de análise da atividade se baseia na separação entre o prescrito e o real, Clot e Faïta (2000) desenvolvem sua abordagem teórico-metodológica sobre o entendimento de que não existe separação entre prescrição social e atividade real, entre tarefa e atividade. Para os autores, “existe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo.”²⁹ (CLOT; FAÏTA, 2000, p.9).

Por isso, Clot e Faïta (op. cit.) defendem a necessidade de uma nova conceituação da atividade, pois ela não se limita apenas àquilo que é feito, envolve também “aquilo que não foi feito, o que se queria fazer, o que era preciso fazer, o que se poderia ter feito, o que está

²⁷ CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris, PUF, 1999.

²⁸ “*L’activité s’inscrit dans l’histoire du sujet, du collectif et du métier et puise ses ressources – ou trouve ses obstacles – dans chacun des trois en assumant les conflits inhérents à leurs rapports.*” (YVON; CLOT, 2004, p.14).

²⁹ “*Il existe, entre l’organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l’organisation du travail par le travail d’organisation du collectif.*” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.9).

para se refazer e mesmo o que se faz sem querer fazer.³⁰” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.35). Na análise do trabalho, tudo isso deve ser levado em consideração uma vez que influenciam na ação e ajudam a constituir a atividade. Segundo os autores, não se pode mais permitir que o realizado monopolize o real, pois o possível e o impossível fazem parte deste.

Para Clot e Faïta (2000), essa reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais revela a existência de um terceiro termo decisivo entre prescrito e real: o gênero social do *métier* ou gênero profissional. Os gêneros são as formas comuns da vida profissional que funcionam como recursos da ação dos trabalhadores.

É sobre esse elemento intermediador da relação entre tarefa e atividade e entre o sujeito e a organização do seu trabalho que falamos a seguir.

2.2.2 Gênero e estilo profissional

É a partir da noção bakhtiniana de gênero que Clot e Faïta (2000) desenvolvem o conceito de gênero profissional.

Observando a onipresença do uso da linguagem nos diversos campos da atividade humana e a relação existente entre as características do campo da atividade humana e a variação do caráter e das formas do uso da linguagem, Bakhtin desenvolveu o conceito de *gêneros de discurso*. Estes são, para Bakhtin (1979/2006, p.262), *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Determinados pela especificidade do campo de utilização da língua, eles se caracterizam pela forma como neles estão indissolivelmente ligados o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional do enunciado.

Em analogia aos gêneros de discurso, Clot e Faïta concebem, no campo do trabalho, a existência de *gêneros da atividade profissional*.

Existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional através das quais o mundo da atividade pessoal se realiza, se precisa, em formas sociais que não são nem fortuitas, nem de um único instante, que têm uma razão de ser e uma certa perenidade.³¹ (CLOT; FAÏTA, 2000, p.13).

³⁰ “Ce qui ne s’est pas fait, ce qu’on voudrait faire, ce qu’il faudrait faire, ce qu’on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu’on fait sans vouloir le faire.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.35).

³¹ “Il existe des types relativement stables d’activités socialement organisées par un milieu professionnel au travers desquels le monde de l’activité personnelle s’accomplit, se précise, dans des formes sociales qui ne sont pas fortuites, ni d’un seul instant, qui ont une raison d’être et une certaine pérennité.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.13).

Quanto aos gêneros de discurso, estes são como protótipos socialmente construídos e reconhecidos que nos fornecem as formas básicas para poder agir adequadamente e eficientemente em cada situação específica de comunicação.

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 1979/2006, p.283).

À semelhança do que postula Bakhtin, Clot e Faïta (2000, p.11) afirmam quanto aos gêneros da atividade que, “se fosse preciso criar cada vez na ação cada uma de nossas atividades o trabalho seria impossível³²”.

Clot e Faïta (2000) definem o gênero profissional ou gênero da atividade como as “obrigações³³” partilhadas pelos trabalhadores. Trata-se de formas comuns da vida profissional que funcionam como recurso para a ação individual. Sem tal recurso, poder-se-ia assistir a uma queda no poder de ação individual e a uma perda da eficácia do trabalho e de sua própria organização. Para os autores, o gênero se apresenta num ponto de articulação entre o prescrito e o real.

O gênero é de certa forma a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem. Aquilo que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; aquilo que eles sabem dever fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta.³⁴ (CLOT; FAÏTA, 2000, p.11).

Clot e Faïta (2000, p.14) sustentam a tese de que “é naquilo que ele tem de essencialmente impessoal que o gênero profissional exerce uma função psicológica na atividade de cada um³⁵”. O potencial criador do gênero profissional consiste em que “ele não é apenas organização, mas igualmente instrumento [...] constantemente posto à prova do real;

³² “*S’il fallait créer chaque fois dans l’action chacune de nos activités, le travail serait impossible.*” (CLOT ; FAÏTA, 2000, p.11).

³³ Mantivemos a expressão entre aspas como aparece no texto de Clot e Faïta (2000).

³⁴ “*Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l’activité, ce que les travailleurs d’un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu’ils savent devoir faire grâce à une communauté d’évaluations présumées, sans qu’il soit nécessaire de respecifier la tâche chaque fois qu’elle se présente.*” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.11).

³⁵ “*... c’est dans ce qu’il a d’essentiellement impersonnel que le genre professionnel exerce une fonction psychologique dans l’activité de chacun.*” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.14).

não consiste apenas em limites a respeitar, mas também em recurso para renovação e método de ajustes.³⁶” (CLOT; FAÏTA, op. cit., p.15).

O gênero não apenas impõe aos trabalhadores as formas de organização do trabalho, mas também fornece os meios de reinventar e recriar a partir dessas formas prototípicas comuns. Contudo, o poder de recriar em cima do gênero requer que o trabalhador o domine. Com efeito, como mostra Bakhtin (1979/2006, p. 284) a respeito dos gêneros de discurso: “a maioria desses gêneros se presta a uma reformulação livre e criadora [...], no entanto, o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente.”

Nesse sentido, a estabilidade do gênero profissional é transitória. Embora o gênero forneça as expectativas e os pressupostos do ofício, os trabalhadores os ajustam de acordo com seu estilo profissional, com sua maneira particular de agir.

De acordo com Bakhtin (1979/2006), todo estilo está indissolúvelmente ligado ao gênero. Mas, ao mesmo tempo, como todo enunciado é individual, todo enunciado pode refletir a individualidade do falante. É esse reflexo da individualidade que se chama estilo.

Trazendo essas considerações para o campo do trabalho, se toda atividade é realizada concretamente por um profissional, além das marcas impessoais e coletivas do gênero, ela pode conter marcas da individualidade desse profissional, ou seja, as marcas de seu estilo – a forma particular do indivíduo se apropriar do gênero.

É através dos gêneros que os trabalhadores agem, na medida em que respondem às exigências da ação. Assim, como as situações reais costumam ter traços de unicidade (as contingências do real), os sujeitos podem retocar os gêneros, ajustá-los de modo a agir eficazmente em cada situação particular. Pois o gênero não é amorfo, nem é um sistema de normas, mas um meio para agir. As contínuas modificações pelas quais passam os gêneros, então, podem ser consideradas como criações estilísticas (CLOT; FAÏTA, 2000) que têm o papel de transformar os gêneros e desenvolvê-los, mantendo-os vivos.

O estilo individual é, antes de tudo, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, em função das circunstâncias. Mas, em consequência, aqueles que agem devem poder jogar com o gênero ou, mais rigorosamente, fazer malabarismos com as diferentes variantes que animam a vida do gênero. É neste processo de metamorfose dos gêneros promovidos ao posto de objetos da atividade e recebendo novas atribuições e funções para agir que conserva sua vitalidade e sua plasticidade no gênero.³⁷ (CLOT; FAÏTA, 2000, p.15).

³⁶ “... il n'est pas seulement organisation, il est également instrument (...), constamment exposé à l'épreuve du réel ; pas seulement contrainte à respecter mais ressource à renouveler et méthode à ajuster.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.15).

³⁷ “Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. Mais, du coup, ceux qui agissent doivent pouvoir jouer avec le

Mas se, por um lado, as reelaborações estilísticas alimentam e mantêm vivos os gêneros, por outro, a falta de domínio do gênero impede a criação do estilo (CLOT; FAÏTA, 2000). É esta relação entre gênero e estilo que pode levar ao desenvolvimento.

2.2.3 Dialogismo e desenvolvimento

É na forma de relacionar os conceitos de gênero e estilo profissional que Clot e Faïta (2000) põem no centro da análise o desenvolvimento dos meios de trabalho e dos próprios sujeitos a partir do estabelecimento de diálogos sobre a atividade.

Para Clot e Faïta (2000, p.17), o estilo tem uma “política exterior” que é sua correspondência com o gênero e uma “política interior” que diz respeito à história pessoal do desenvolvimento psicológico do profissional. Ou seja, o estilo tem duas formas de se desenvolver, uma diz respeito à sua emancipação em relação ao coletivo e suas obrigações, quando o sujeito adapta e retrabalha o gênero de acordo com as situações específicas de sua ação. A outra forma se dá na emancipação em relação a si mesmo, no distanciamento da ação presente em relação à história de suas ações, de acordo com contínuas mudanças de perspectiva que, tal como o retrabalho do gênero, podem ser consideradas como criações estilísticas.

É preciso que se entenda que a primeira forma de criação estilística não ocorre negando o gênero, mas desenvolvendo-o, levando-o a se renovar. A segunda forma emancipa o sujeito das suas invariantes subjetivas (formas de pensar) e operatórias incorporadas (formas de agir), também não pela via de recusá-las, mas as inscrevendo numa história com novas possibilidades, ou seja, readaptando-as.

Assim, os autores propõem que a atividade real seja vista como uma atividade que se realiza entre uma memória pessoal e outra impessoal (coletiva). Além do *métier* neutro da prescrição, haveria ainda o meu próprio *métier* e o *métier* dos outros. E a expertise seria gerada nesse ponto de colisão entre a história pessoal e a história coletiva.

A atividade seria como o palco de um movimento em direções opostas: “estilização dos gêneros” e “variação de si”. E esse duplo movimento é que permitiria a recriação estilística. Nessa perspectiva, “o estilo é o que, no interior da própria atividade,

genre ou, plus rigoureusement, jongler avec les différentes variantes qui animent la vie du genre. C'est ce processus de métamorphose des genres promus au rang d'objets de l'activité et recevant de nouvelles attributions et fonctions pour agir qui conserve sa vitalité et sa plasticité au genre.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.15).

permite ultrapassá-la.³⁸” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.18). O estilo é tido, então, como uma emancipação dos pressupostos do gênero, que levaria ao enriquecimento desses próprios pressupostos, tanto no âmbito pessoal como no âmbito das relações interpessoais.

Em contrapartida, quando se bloqueia a dinâmica das relações entre estilo e gênero, o desenvolvimento dos sujeitos fica comprometido. Por isso, Clot e Faïta (op. cit.) defendem que a análise do trabalho poderia operar no desenvolvimento do raio de ação dos coletivos profissionais por meio de métodos que alimentem os diálogos profissionais, buscando pôr em funcionamento os gêneros com a ajuda de uma análise dos estilos da ação.

Os autores sugerem que os diálogos profissionais sejam usados não apenas como objeto, mas como método de pesquisa, concebendo assim a organização de diálogos como a mola mestra de sua abordagem metodológica. Dessa forma, a troca verbal constitui-se no lugar e no espaço do desenvolvimento. É como comentamos no capítulo anterior, esse é o ponto de maior confluência entre as metodologias de formação reflexiva e da ergonomia da atividade: a ênfase da linguagem com a abordagem dialógica.

Clot e Faïta (2000) fundamentam-se no dialogismo bakhtiano cujo postulado sustenta que é apenas na interação que o homem se revela para si e para os outros. Nesse sentido, o diálogo constitui a própria ação do homem. É nele que o homem manifesta-se ao exterior e torna-se ele próprio exterior. “No diálogo, o homem não só se manifesta ao exterior, mas torna-se, pela primeira vez, o que ele é realmente e não unicamente aos olhos dos outros, [...] aos seus próprios olhos igualmente. Ser é comunicar-se dialogicamente.³⁹” (BAKHTIN, 1970 apud CLOT; FAÏTA, 2000, p.20).

O diálogo oferece a cena onde os sujeitos se reencontram e reencontram os outros, assim como suas histórias, ambientes e circunstâncias. O diálogo inclui, ainda, uma pluralidade de vozes que não são claramente perceptíveis, que precisam ser reveladas por uma espécie de interferência na relação do discurso com a realidade. Por isso, para acessar e distinguir o que parte de estereótipos das condutas e o que é particular, contingente, divergente nas ações, é preciso “ver os operadores agir e comentar o agir, ou seja, participar

³⁸ “...le style est ce qui, à l'intérieur de l'activité elle-même, permet de dépasser l'activité.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 18).

³⁹ “...dans le dialogue, l'homme ne se manifeste pas seulement à l'extérieur mais devient, pour la première fois, ce qu'il est vraiment et non pas uniquement aux yeux des autres, (...) aux siens propres également. Être, c'est communiquer dialogiquement.” (BAKHTIN, 1970 apud CLOT; FAÏTA, 2000, p.20).

pessoalmente, acompanhar a estruturação e a verbalização que eles fazem da fração de experiência construída em comum⁴⁰. (CLOT; FAÏTA, 2000, p.22).

Clot e Faïta (op. cit.) falam ainda de uma motricidade do diálogo, que significa dizer que “o movimento dialógico cria relações renovadas de situação em situação entre o locutor sujeito e os outros, mas também entre este mesmo locutor e aquele que ele foi na situação precedente, e também como ele foi⁴¹”. (CLOT; FAÏTA, 2000, p.22)

Essa situação gerada pelo diálogo leva o sujeito a reformular e avaliar sua própria ação, possibilitando a revelação, a transformação e o desenvolvimento. Esse processo transformador implica a criação das condições favoráveis ao desenvolvimento e este é o propósito da autoconfrontação cruzada, à qual é dedicado o tópico seguinte.

2.2.4 Autoconfrontação cruzada

O método de análise do trabalho na perspectiva da clínica da atividade tem suas bases nos princípios do dialogismo bakhtiniano e nos princípios vygotskianos do desenvolvimento. Segundo Vieira e Faïta (2003b), a fonte do dispositivo metodológico são as relações dialógicas estabelecidas na fronteira entre discurso e atividade.

Faïta (2004) assevera que em busca de apreender a dinâmica das relações entre estilos e gêneros, a análise do trabalho só pode ser realizada com a condição de que o pesquisador tome os diálogos profissionais dos coletivos não apenas como objeto, mas também como método de pesquisa. Por isso, o autor defende a organização dos diálogos nos coletivos como o principal recurso de sua abordagem metodológica.

Clot e Faïta (2000) sugerem, então, a criação de um espaço-tempo onde esses diálogos se desenvolvam como meio de dar acesso aos implícitos, aos não ditos e como uma forma de atenuar as coerções para que os atores possam ultrapassar os limites das normas e das regras impostas a eles, às vezes, por eles mesmos.

A adoção do procedimento de autoconfrontação fundamenta-se no entendimento de que “a noção de *práticas languageiras* remete ao princípio de que toda atividade de

⁴⁰ “Il faut pour cela voir des opérateurs agir et commenter l’agir, c’est-à-dire participer soi-même, accompagner la mise en structure et la mise en discours par les mêmes de la fraction d’expérience construite en commun.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.22).

⁴¹ “Le mouvement dialogique crée: il crée des rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres, mais aussi entre ce même locuteur et celui qu’il a été dans la situation précédente, et aussi comment il l’a été.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.22).

linguagem está em interação permanente com as situações sociais no interior das quais ela é produzida.” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.101).

Este método de análise da atividade utiliza a imagem como principal suporte das observações com o fim de “criar um quadro que permita o desenvolvimento da experiência profissional do coletivo engajado neste trabalho de co-análise.⁴²” (CLOT et al, 2000, p.3-4).

A autoconfrontação cruzada destina-se, assim, a criar um espaço-tempo em que as condições do desenvolvimento sejam diferentes daquelas em que habitualmente ocorre a situação ordinária. Não se busca, de fato, estimular a situação ordinária de trabalho, mas confrontá-la com uma situação de “reconcepção” da atividade. Esta situação é aquela em que os trabalhadores são expostos à filmagem do seu próprio trabalho para colocarem em palavras, na presença do pesquisador, o que eles julgam serem as constantes do seu trabalho. (CLOT; FAÏTA, 2000).

O método da autoconfrontação se estrutura geralmente em três fases: constituição de um grupo de análise e diálogo para decidir o objeto da pesquisa e as opções metodológicas; a realização das autoconfrontações simples e cruzada, com a conjugação das experiências dos participantes; e extensão do trabalho de análise ao coletivo de trabalho com a restituição do produto das autoconfrontações. (VIEIRA; FAÏTA, 2003b).

2.2.4.1 Constituição do grupo de trabalho

Esta fase refere-se à constituição do grupo de análise, que deve ser um grupo representativo do coletivo profissional associado à pesquisa. Consiste também em uma etapa inicial de observação das situações de trabalho e dos meios profissionais com o objetivo de produzir concepções partilhadas com os trabalhadores sobre sua profissão. O coletivo profissional pode, inclusive, participar da definição das sequências de atividade a serem filmadas. Contudo, Clot et al. (2000) defendem a preponderância do ponto de vista do pesquisador sobre as escolhas realizadas pelo coletivo⁴³. Resta sempre na “incumbência do pesquisador, parcial ou, às vezes, total, visualizar a escolha dos momentos e sequências da

⁴² “... *créer un cadre permettant le développement de l'expérience professionnelle du collectif engagé dans ce travail de co-analyse.*” (CLOT et al, 2000, p.3-4).

⁴³ A situação particular de nossa pesquisa, em que a análise do trabalho não parte de uma demanda externa, mas de uma motivação particular da pesquisadora nascida quando de sua experiência como estagiária do Núcleo de Línguas, leva-nos a uma realização diferencial dessa fase. Em vez de convocar todo o coletivo profissional para discutir a definição das sequências da atividade a serem filmadas, frisamos o ponto de vista e as necessidades das estagiárias participantes da pesquisa a partir de uma entrevista prévia e de observações não filmadas de suas aulas para definir as sequências de atividade mais pertinentes de acordo com os objetivos da pesquisa.

atividade em função dessa atividade mais do que da representação discursiva que o coletivo está predisposto a fornecer.” (VIEIRA; FAÏTA, 2003a, p.32).

Vieira e Faïta (op. cit.) então expõem três critérios de garantia para assegurar o papel central da representação filmada nas dimensões pertinentes à atividade concreta de trabalho:

- I. O observador não renuncia a defender o ponto de vista da pesquisa face às escolhas argumentadas pelos protagonistas diretos.
- II. A ação mesma de filmagem privilegia uma variedade de sequências sobre determinados atos do trabalho recolhidos durante uma mesma jornada.
- III. Os protagonistas diretos da atividade são filmados nas situações de trabalho mais próximas o possível umas das outras, o que é essencial para engajar a autoconfrontação sobre as maneiras de fazer. (VIEIRA; FAÏTA, 2003a, p.32).

A partir das observações e depois da escolha das sequências de atividade que serão foco das discussões nas outras fases, passa-se à filmagem da ação dos dois trabalhadores representantes do grupo. A duração das filmagens é variável, podendo ir de alguns minutos a várias horas.

2.2.4.2 Autoconfrontações simples e cruzada

A autoconfrontação simples visa criar um efeito de contextualização da atividade inicial pela produção de um discurso do protagonista em referência às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam a respeito de seu trabalho. Vieira e Faïta (2003, p.33) classificam o resultado dessa fase como “primeira fonte de significação concreta”. Trata-se do momento em que as sequências da atividade de cada membro são mostradas individualmente a cada um deles para suscitar os comentários dos sujeitos sobre o seu trabalho. A autoconfrontação simples é composta pelo sujeito, pelo pesquisador e pelas imagens editadas da atividade do sujeito.

A autoconfrontação cruzada é o momento em que se reúnem os dois sujeitos da autoconfrontação simples para que então eles se confrontem com as imagens do trabalho um do outro e com os comentários de cada um sobre o seu próprio modo de fazer. Trata-se de colocar a situação representada na filmagem numa relação propriamente dialógica com o processo discursivo desenvolvido na autoconfrontação simples.

Vieira e Faïta ressaltam como garantia imprescindível do método “a capacidade de manter o movimento dialógico em torno do que os protagonistas enxergam do que eles fazem” (2003, p.35). Por isso, o pesquisador deve buscar constantemente manter o debate

sobre a atividade, pois o desvio do foco da análise pode trazer consequências negativas para a pesquisa.

Devemos estar atentos para o perigo agudo da instrumentalização desses primeiros suportes (a sequência filmada e os extratos da sequência filmada da autoconfrontação simples) utilizados para autoconfrontação cruzada, caso eles se concentrem sobre o querer dizer mais do que sobre a atividade. Tal desvio pode ter como consequências a perda da pertinência de uma análise real da atividade de trabalho e a dificuldade de restabelecimento do poder de transformação e de ação do coletivo. (VIEIRA; FAÏTA, 2003a, p.36).

Nesse processo, a linguagem tem um papel fundamental, “longe de ser para o sujeito apenas um modo de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que ele vê, torna-se um meio para levar o outro a pensar, a sentir e a agir de acordo com sua perspectiva.⁴⁴” (PAULHAN, 1929 apud CLOT et al., 2000, p.4). Clot et al. (op. cit.), sustentam que é a distância do sujeito em relação ao gênero profissional que se torna o objeto de seus comentários, fazendo com que seu estilo entre em uma zona de desenvolvimento potencial.

2.2.4.3 Coletivo profissional

Esta última fase consiste na submissão da edição do conjunto global das fases anteriores à análise do coletivo profissional, isto é, ao quadro de profissionais da instituição em questão, na presença dos protagonistas e do pesquisador.

Produz-se nessa fase uma espécie de “filtragem” da experiência profissional, que é discutida a partir de situações rigorosamente delimitadas (as sequências de imagens e falas escolhidas na edição). Cria-se um ciclo discursivo em que se tece uma relação entre o que os trabalhadores fazem, o que eles dizem e o que eles fazem do que eles dizem. (CLOT et al., 2000, p.5).

Ainda, segundo os autores, deve-se, nesse momento, buscar refratar a atividade dos membros do coletivo para ver sobressair o gênero profissional. Na medida em que se considera o estilo como uma reavaliação e um retoque dos gêneros na ação, a análise do trabalho tem por bem favorecer uma elaboração estilística para revitalizar o gênero.

Contudo, gostaríamos de ressaltar que em nossa pesquisa, devido ao pouco tempo disponível e por questões de escopo, não realizaremos essa fase.

⁴⁴ “... loin d’être seulement pour le sujet un moyen d’expliquer ce qu’il fait ou ce qu’il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui.” (PAULHAN, 1929 apud CLOT et al., 2000, p.4).

Reproduzimos a seguir o quadro sintético das fases do método da autoconfrontação cruzada, proposto por Vieira e Faïta (2003a, p.44-45) para servir como um guia mínimo da ação.

QUADRO 2 – Guia mínimo da ação em autoconfrontação cruzada

<i>Fase</i>	<i>Natureza</i>	<i>Características</i>
Filme	Imagens da atividade primeira	Seleção de sequências homogêneas, estritamente comparáveis por cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento pelo pesquisador da atividade e das situações de trabalho. <i>Primeira fonte de significações concretas.</i>
Autoconf. Simples	Produção por cada um dos protagonistas (dois de um discurso (texto). Interação protagonista + pesquisador	Discurso/texto produzido em referência à atividade observada. Abertura de um espaço aos comentários do sujeito, fora do discurso descritivo/explicativo e das respostas às questões do pesquisador. Desenvolvimento da situação. Produção de significações concretas em referência ao filme. <i>Segunda fonte de significações concretas.</i>
Autoconf. Cruzada	Produção discursiva contextualizada (relacionada à fase precedente). Instauração de uma relação dialógica enriquecida e complexa: - diálogo inter-atividades; - Relação dialógica Protagonista 1 + protag. 2 + pesquisador	Esta fase integra dois níveis de referência: a atividade inicial, filmada e editada (1ª. fonte de significações concretas), até o contexto discursivo ofertado pelo nível 1 da autoconfrontação simples (2ª. fonte de significações concretas), bem como as fases de interação entre os protagonistas, protagonista-pesquisador, as referências de cada um a si mesmo fora do processo de interação, podendo ser reportadas as duas fontes anteriores. Desenvolvimento do objeto dessa nova atividade, desenvolvimento dos sujeitos engajados na atividade.
Retorno ao meio de trabalho	Produção de objeto (resultante das fases anteriores) construindo um patrimônio em resposta à demanda inicial (ou ao projeto).	O objeto torna-se autônomo em relação às fases de produção. Ele pode servir a diferentes usos: suporte de trocas consecutivas no ambiente de trabalho, formação continuada, material didático, etc.
Apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa	Análise específica do objeto produzido	Implicações conceituais, metodológicas e epistêmicas. O objeto, ele mesmo, sob todos os ângulos de aproximação, como os relatos desenhados entre os estados da sua produção, voltam a ser objetos de pesquisa. A ligação entre as fases, as continuidades preservadas durante a ação, a interface atividade/discurso, são submetidas às provas da vida.

FONTE: VIEIRA e FAÏTA (2003a, p.44-45).

2.2.4.4 Zona de desenvolvimento potencial

A proposta de Clot e Faïta (2000) com a autoconfrontação cruzada é confrontar o sujeito com várias situações encadeadas. A pesquisa deve repousar não apenas sobre o funcionamento da atividade, mas principalmente sobre o seu desenvolvimento. É preciso, portanto, não somente compreender para transformar, mas também transformar para compreender.

Para os autores, “a experiência profissional não deve ser apenas reconhecida, mas transformada. Melhor, ela só pode ser reconhecida graças a sua transformação. Só a vemos quando ela muda de estatuto: quando se torna um meio para viver outras experiências.”⁴⁵ (CLOT; FAÏTA, 2000, p.33).

Segundo Vieira e Faïta, “a intervenção em ambientes de trabalho não pode ser encarada de um ponto de vista que pressupõe uma neutralidade inexistente e que desconhece as singularidades dos seus protagonistas”. (VIEIRA; FAÏTA, 2003a, p.43).

Para Yvon e Clot (2004, p.17), o jogo do desenvolvimento é “intervir na atividade do sujeito e estudar suas transformações sob a ação do experimentador⁴⁶”. Trata-se de uma dupla intervenção: a do pesquisador e a do coletivo profissional, dois destinatários potenciais da atividade do sujeito. Essas intervenções visam provocar ou criar artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico.⁴⁷ (VYGOTSKY, 1978 apud YVON; CLOT, 2004, p.17-18).

A autoconfrontação cruzada é, então, apresentada como uma metodologia histórico-desenvolvimentista cujo objetivo é oferecer vários desenvolvimentos potenciais à atividade. Isto é, pode-se dizer que a autoconfrontação tem por objeto estabelecer uma zona de desenvolvimento potencial para o sujeito, assim como para o coletivo, abrindo também uma zona potencial de aprendizagem. Assim, os sujeitos têm a possibilidade de estabelecer um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento da profissão muito além da pesquisa.

⁴⁵ “*L’expérience professionnelle ne doit pas seulement être reconnue mais transformée. Mieux, elle ne peut être reconnue que grâce à sa transformation. On ne la voit que lorsqu’elle change de statut : quand elle devient le moyen pour vivre d’autres expériences.*” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.33).

⁴⁶ “*... intervenir sur l’activité du sujet et d’étudier ses transformations sous l’action de l’expérimentateur.*” (YVON; CLOT, 2004, p.17).

⁴⁷ “*...on provoque ou crée artificiellement, un processus de développement psychologique.*” (VYGOTSKY, 1978 apud YVON; CLOT, 2004, p.17-18).

2.3 Análise da atividade do professor

Nesta seção, trazemos algumas reflexões sobre a proposta de análise da atividade do professor, sobretudo no que diz respeito às prescrições.

2.3.1 Prescrições e autoprescrições no trabalho do professor

De acordo com Souza-e-Silva (2004), as pesquisas brasileiras na área de Linguística Aplicada, em geral, sobre a “ação do professor em situação de interação” não têm adotado a perspectiva ergonômica, deixando de levar em conta o importante papel das prescrições no trabalho do professor. Para a autora, prescrições são os “aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia.” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.84).

Segundo Amigues (2004), as prescrições têm papel fundamental na própria constituição do trabalho do professor, pois é a partir delas que o professor organiza as condições de estudo dos alunos. Além disso, no trabalho do professor, realizar uma prescrição implica reorganizar tanto o seu meio de trabalho como o dos alunos.

As prescrições não são externas ao ofício do professor, mas, pelo contrário, fazem parte dele. “Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido.” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.90). De acordo com esta autora, na perspectiva ergonômica, a ação do professor não é apenas uma resposta às prescrições, mas também uma forma de questioná-la, na medida em que o professor pode pô-las à prova e delas se apropriar em favor de sua experiência profissional.

Também para Saujat (2004), a atividade de ensino não deve ser vista apenas como uma resposta às prescrições, mas principalmente como um diálogo com as atividades de concepção a partir das prescrições e com as atividades de “reconcepção” dos coletivos profissionais, isto é, nas negociações sobre os sentidos das tarefas e na elaboração de recursos para agir. “A partir das prescrições iniciais, os professores se autoprescrevem coletivamente

ações e ‘obrigações’ que serão retomadas e redefinidas no trabalho real de cada um com sua ou suas turmas.⁴⁸” (SAUJAT, 2004, p.70).

O diálogo com as prescrições segue na preparação da aula que constitui um trabalho de articulação entre as prescrições e o trabalho real. Mas tão logo esse trabalho é finalizado, ele se torna de novo prescrição para o próprio professor (autoprescrição – destinada a orientar a sua conduta em sala de aula) e também para os seus alunos, pois na elaboração de sua aula o professor define a tarefa que deve ser atribuída a eles. Assim, as prescrições são postas à prova duas vezes, primeiro na preparação da aula e segundo no trabalho real de co-atividade entre professor e alunos em sala de aula.

2.3.2 Atividade como unidade de análise

Amigues (2004) propõe que se considere a atividade como *uma unidade de análise da conduta do professor*, para que se possa identificar e compreender as dimensões mobilizadas por ele na realização de sua atividade em situações específicas de trabalho.

Para analisar a atividade docente é preciso compreender, pelo menos em linhas gerais, os conceitos fundamentais da teoria da qual ela parte, isto é, a teoria da atividade proposta por Leontiev (1976), que distingue de um lado a ação, que visa a realização de um objetivo, e de outro a atividade que responde a motivos (AMIGUES, 2003). No entendimento de Faïta e Saujat (2010, p.47), o motivo é o que incita o sujeito a agir e o objetivo é aquilo para o qual a sua ação se orienta aqui e agora. Conforme explica Amigues (op. cit., p.8), a atividade remete a impulsos sociais, ou seja, aos valores partilhados, à história ou à tradição de um grupo social. Já a ação responde a um objetivo preciso, podendo ser realizada individual ou coletivamente.

Ainda com Amigues (op. cit.), na abordagem ergonômica da atividade, a ação, que se relaciona com a tarefa, é geralmente o objeto de uma prescrição ao passo que a atividade é imprescritível, pois depende da relação que o sujeito estabelece entre a sua ação e o meio no qual ela se realiza. A atividade docente pode ser entendida, a partir de Amigues (op. cit., p.9), como o espaço no qual o professor estabelece relações com as prescrições, com a tarefa a realizar, com os outros (colegas, alunos etc.), com os valores e consigo mesmo.

⁴⁸ “À partir des prescriptions initiales, les professeurs s’auto-prescrivent collectivement des actions et des ‘obligations’ qui seront reprises et redéfinies dans le travail réel de chacun avec sa ou ses classes.” (SAUJAT, 2004, p.70).

De acordo com esse autor, a análise da atividade docente na abordagem ergonômica permite compreender a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo professor, principalmente levando em consideração o ponto de vista do sujeito e o que ele faz para regular essa distância. É na tensão entre prescrito e realizado que o sujeito mobiliza e constrói os recursos que contribuem para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Quando a tradição ergonômica coloca no centro de suas pesquisas as atividades dos indivíduos na elaboração dos recursos de sua ação e de seu desenvolvimento, o que se busca enfatizar é a “atividade construtiva⁴⁹” desses indivíduos (SAMURÇAY; RABARDEL, 1995 apud SAUJAT, 2004, p.67), que segundo Béguin (2004 apud SAUJAT, 2004), concerne os instrumentos, as competências mobilizadas e as formas organizadas na e para a realização do trabalho.

Saujat (op. cit.) afirma que a relação do professor com o seu trabalho é profundamente dialógica, no sentido de que entre o professor e a tarefa se interpõem os “gêneros da atividade professoral⁵⁰” através dos quais o professor realiza seu trabalho de ensino. À semelhança dos gêneros de discurso em Bakhtin, mais do que normas profissionais acabadas, ainda segundo Saujat (2004), baseado em Darré (1994, p.22), esses gêneros constituem “sistemas abertos de modos de fazer e de pensar partilhados que se oferecem ao professor como ‘recursos para evitar errar sozinho (...) diante da extensão infinita de besteiras possíveis.’⁵¹” (SAUJAT, 2004, p.68).

Segundo Saujat (op. cit.), a análise da atividade de professores iniciantes revela uma existência escassa desses gêneros da atividade professoral. Contudo, o autor também afirma que a análise possibilita a descoberta de “recursos intermediários⁵²” que são elaborados pelos professores iniciantes para superar as dificuldades inerentes ao não domínio provisório dos gêneros característicos do trabalho de professores experientes. Saujat (op. cit) considera que esses recursos são ao mesmo tempo produtos e instrumentos da atividade do professor, configurando-se no que ele chama de “gênero debutantes⁵³/ iniciantes”. Pois embora não seja ainda um gênero de professores experientes, funciona como recurso da ação dos professores iniciantes, fazendo parte do processo de sua apropriação da expertise

⁴⁹ “*activité constructive*”

⁵⁰ “*genres de l’activité professorale*”

⁵¹ “*des systèmes ouverts de façons de faire et de penser partagées qui s’offrent au professeur comme des ‘recours pour éviter d’erreur tout seul (...) devant l’étendue infinie des bêtises possibles’*” (SAUJAT, 2004, p. 68)

⁵² “*recours intermédiaires*”

⁵³ “*genre débutants*”

professoral. Com isso, Saujat defende a importância de se caracterizar o gênero debutantes/iniciantes para ajudar a avançar no conhecimento da profissão de professor.

Então, apoiamo-nos nessas noções de Saujat (2004) de “gênero debutantes/iniciantes” para, em analogia, pressupor que as formas como os professores-estagiários trabalham as prescrições funcionam como recursos para a sua ação e que a análise da atividade desses professores, se chega a evidenciar os recursos aos quais os estagiários recorrem para agir, pode evidenciar o “gênero professores-estagiários”, que se forma enquanto os estagiários intentam apropriar-se do gênero de professores experientes; e ainda pode tornar visíveis as marcas de “estilo” (CLOT; FAÏTA, 2000) de cada professor.

Assim, em nossa pesquisa adotamos a perspectiva clínica da ergonomia da atividade, tomando a atividade do professor-estagiário como unidade de análise para suscitar, a partir da utilização do quadro metodológico da autoconfrontação cruzada, a discussão sobre o papel das prescrições na constituição da atividade de ensino de estagiários de francês do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) e tentar tornar visível e discutível o ‘gênero professores-estagiários’ e suas marcas de estilo.

Necessário é, portanto, apresentar os conceitos que embasam a nossa análise. Este é o objetivo da seção seguinte.

2.4 Fundamentos e conceitos essenciais para a análise da atividade (sobre a atividade)

Ao adotarmos o quadro metodológico da autoconfrontação cruzada, acatamos simultaneamente o objetivo de tal procedimento que é captar “as relações dialógicas na fronteira entre o discurso e a atividade.” (VIEIRA; FAÏTA, 2003a, p.43). Tal posicionamento resulta da fundamentação nas noções bakhtinianas de diálogo e dialogismo, o que pressupõe que se tome “o enunciado concreto como a base material das análises de situações, de atos e pensamentos humanos”. (VIEIRA; FAÏTA, op. cit., p.29).

O domínio das relações dialógicas é a troca verbal, que, segundo Vieira e Faïta (op. cit.), oferece variadas possibilidades de jogo ao fazer uso da enorme plasticidade do signo linguístico (já que não há apenas uma relação possível entre os elementos da realidade e sua correspondente verbalização) e de sua exposição ao contraste com uma imensidão de outros signos. Nesse sentido, a comunicação humana pode revelar semiologias múltiplas.

2.4.1 Fundamentos na base da autoconfrontação cruzada

Sendo a autoconfrontação esse procedimento cujo objetivo é “captar as relações dialógicas na fronteira entre discurso e a atividade”, Vieira e Faïta (2003a) asseveram que o analista não pode se contentar em descrever apenas as trocas verbais e defendem a necessidade de se desencadear um processo de contradições imediatas entre o visto e o representado, de modo a fazer aparecer a ação e a atividade. Sobre esse ponto, os autores enfatizam o papel da polêmica na revelação da relação entre discurso e atividade.

[...] a polêmica funciona como um instrumento que permite desenvolver um procedimento que não é o do comentário, mas um funcionamento dialógico interior em direção a enunciações que o autoconfrontado não poderia destravar sem a presença de um texto visualizável (imagem, fala) que o força a ajustar os seus ditos com os seus feitos. Nesse momento, aparecem os objetos e as ações que o protagonista mobiliza para fazer o duplo movimento entre o discurso e a atividade, e tem-se a chance de captar os temas do sujeito, trazidos pelo seu discurso interior. (VIEIRA; FAÏTA, 2003a, p.43).

Para Faïta (2004, p.53), os atos de trabalho contêm “mistos de sujeito e de objeto⁵⁴” e mistos de atividades anteriores, individuais e coletivas em tal densidade a ponto de tornarem imperceptíveis os traços de cada um deles. Daí sua proposta de que essa densidade seja desdobrada a partir de sua transformação em objeto de análise e de discurso dos interessados, que são incitados a produzir novos enunciados concretos sobre sua atividade de trabalho, dando assim nova visibilidade não só à atividade como aos seus determinantes.

Conforme Faïta (2004), a autoconfrontação é

um modo de investigação destinado a otimizar o conhecimento das atividades de trabalho humanas baseado na autoconfrontação, em uma situação única, da atividade de trabalho de uma pessoa com a atividade linguageira revelada por esta para se reapropriar dessa atividade primeira *a posteriori*, ou seja, compreendê-la ela mesma, já que como escreve Bakhtin (1984) ‘compreender é pensar em um novo contexto’ e guiar a compreensão da atividade por outrem. (FAÏTA, 2004, p.53)⁵⁵.

Como sustenta Faïta (2004), a autoconfrontação constitui a possibilidade de uma correlação ativa entre gêneros de discurso (modos de dizer) e gêneros de atividade (modos de agir) ao oferecer aos protagonistas da ação a oportunidade de observar as características de sua própria atividade, descobrindo assim seus modos de agir. Os interlocutores têm

⁵⁴ “*mixtes de sujet et d’objet*”

⁵⁵ “... un mode d’investigation destiné à optimiser la connaissance des activités de travail humaines fondé sur la confrontation, dans une situation unique, de l’activité de travail d’une personne avec l’activité langagière déployée par celle-ci pour se réapproprier cette activité première *a posteriori*, c’est à dire la comprendre lui-même, puisque comme l’écrit Bakhtine (1984) ‘comprendre c’est penser dans un contexte nouveau’ et en guider la compréhension par autrui.” (FAÏTA, 2004, p.53).

igualmente a chance de colocar em palavras tanto a atividade como os comentários que esta lhe inspira, o que permite, por sua vez, revelar os seus modos de dizer. A partir dessa correlação entre modos de agir e modos de dizer, pode-se dizer que os enunciados produzidos são representativos da atividade do sujeito em sua globalidade.

O estabelecimento desse tipo novo de relação dialógica faz da autoconfrontação um método muito particular não apenas de solicitação das experiências e dos saberes, mas também funciona como um meio de reflexão sobre estes.

A originalidade da autoconfrontação, enquanto um método de solicitação das experiências e dos saberes em ato, reside na liberação dos modos de significar oferecidos aos sujeitos. Liberação permitida pelo emprego de uma relação dialógica nova, que escapa aos limites das situações vividas anteriormente. Assim, a pluralidade de correlações possíveis entre os enunciados e as situações de ação de referência podem transformar-se elas mesmas em objeto de reflexão e de debate: através do reconhecimento da pluralidade de vozes, da pluralidade dos signos, que compõem a dimensão concreta das trocas verbais. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p.51).

Faïta (2004) levanta ainda a hipótese de que o sujeito, tanto pela necessidade de desenvolvimento da situação observada como por seu próprio ponto-de-vista, busca os meios enunciativos para desdobrar tudo o que se encontra condensado em seus atos de trabalho, sejam as coerções exercidas pelas prescrições, pelos saberes técnicos e científicos que guiam a ação, pelo meio de trabalho, sejam os afetos e valores que impregnam suas motivações pessoais. Na autoconfrontação, os elementos do vivido por cada locutor tornam-se disponíveis para que eles possam agir, comunicar e antecipar a apreciação dos outros sobre sua atividade de trabalho e sobre sua atividade discursiva.

Com base em Clot (1999), Faïta (2004, p.47) defende que a apropriação das formas linguísticas pelo sujeito participa de seu desenvolvimento psicológico real por meio de retóricas da ação, isto é, através da operação de desvios na função oficial dos objetos para realizar a atividade não observável do sujeito.

Seguindo a mesma dinâmica de transformação, os gêneros de discurso também são apropriados pelos sujeitos para servir de instrumentos para agir. “Modos de comunicar com outrem, ‘enunciações-tipo’ etc., e gêneros, podem ser apropriados pelos interlocutores para servir à sua ação no quadro da troca verbal.”⁵⁶ (FAÏTA, 2004, p.49-50).

⁵⁶ “*des façons de communiquer avec autrui, des ‘énonciations-types’, etc., et donc des genres, peuvent être appropriés par interlocuteurs pour servir leur action dans le cadre de l’échange verbal.*” (FAÏTA, 2004, p.49-50).

Dessa forma, como afirma Faïta (2004), os gêneros de discurso permitem a abertura de “espaços semióticos”, isto é, espaços em que as formas da língua atingem novas significações, permitindo correlacionar os gêneros de discurso aos gêneros de atividade.

Os gêneros de discurso *estão* em funcionamento em múltiplas circunstâncias da comunicação humana. Eles são inseparáveis da ação, da qual eles são as ferramentas e a qual os reproduz: ferramentas porque é em função de suas intenções de comunicar que os locutores escolhem, de modo desigual, os meios mais adaptados aos seus objetivos, produzidos porque é apropriando-se dessas ferramentas no mesmo processo que eles participam de sua transformação e da gênese de novos *artefatos* dos quais outros, por sua vez, poderão se apropriar.” (FAÏTA, 2004, p.62).⁵⁷

Faïta (op. cit., p.50) elenca algumas formas de criação de instrumentos para a ação:

a) apropriação e depois desvio de um artefato⁵⁸ ou “forma estável” especializada em uma função (por exemplo, uso da estrutura de pergunta para uma função diversa da convencionalmente esperada – obter uma informação);

b) acionamento da função “oficial” para servir a intenções variadas, como influenciar, sancionar, ensinar etc.;

c) inscrição das consequências dos atos realizados pelos sujeitos no seu estilo específico dentro das “leis materiais do suporte”, isto é, dentro dos princípios que governam a realização e o funcionamento do artefato;

d) criação das condições e modalidades de apreensão e de apreciação ativas da enunciação por outrem, de forma a levá-lo a reconhecer nela aquilo que é “socialmente pertinente”.

Todas essas operações de instrumentalização dos gêneros levam à criação de novos sentidos e de novas possibilidades de ação. De fato, como assevera Faïta (2004, p.54), “o trabalho dos gêneros de discurso consiste em ‘despertar’ as ferramentas semiótico-linguísticas necessárias de modo a guiar sua utilização em um sentido que permita a troca, mesmo se o tema desta última [...] é parcialmente estranho aos interlocutores.”⁵⁹

⁵⁷ “*Les genres de discours sont au travail en de multiples circonstances de la communication humaine. Ils sont inséparables de l’action, dont ils sont les outils et qui les reproduit: outils parce que c’est en fonction de leurs intentions de communiquer que les locuteurs choisissent, de façon inégale, les moyens les mieux adaptés à leurs desseins, produits parce que c’est en s’appropriant ces outils dans la même démarche qu’ils participent à leur transformation et à la genèse de nouveaux artefacts dont d’autres, à leur tour, pourront s’emparer.*” (FAÏTA, 2004, p.62).

⁵⁸ O conceito de “artefato” é usado por Faïta no sentido de forma estável e socialmente disponível.

⁵⁹ “*le travail des genres de discours consiste à “réveiller” les outils semiótico-linguistiques nécessaires et guider leur utilisation dans un sens permettant l’échange, même si le thème de ce dernier [...] est partiellement étranger aux interlocuteurs.*” (FAÏTA, 2004, p.54).

Conforme Faïta (2004, p.52), “produzir ‘enunciações-tipo’ tematizando a troca e conduzindo a ‘compreensão responsiva ativa’ do interlocutor é exatamente ir ao encontro da atividade de outrem orientando a sua [atividade] nesse objetivo.”⁶⁰

O tema, segundo Bakhtin (1929/1986, p. 129), é “um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir.” Já a noção de “compreensão responsiva ativa”, também é oriunda de Bakhtin e refere-se à ideia de que a compreensão deve trazer em si o germe de uma resposta. “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente.” (BAKHTIN, 1929/1986, p.131-132).

Tendo percorrido sobre os fundamentos da autoconfrontação cruzada enquanto método que tem por princípio o estabelecimento de relações dialógicas correlacionando gêneros de discurso e gêneros de atividade, a seguir passamos a explicitar alguns conceitos centrais para a análise dessas relações.

2.4.2 Conceitos essenciais para a análise

Seguindo a proposta de que a análise do texto resultante do processo de autoconfrontação cruzada busque captar as relações dialógicas na fronteira entre o discurso e a atividade, o analista, conforme Faïta (2010a)⁶¹ deve levar em conta as seguintes noções:

- enunciado, enunciado concreto;
- troca verbal;
- gêneros de discurso; e
- espaço semiótico.

Como vimos, essas noções estão intimamente relacionadas dentro da compreensão de relações dialógicas.

Os enunciados, como definidos por Bakhtin (1979/2006), traduzem o emprego da língua na forma oral ou escrita, são concretos e únicos, proferidos por integrantes de um campo da atividade humana e, por isso, refletem as condições específicas e as finalidades desse campo não apenas pelo conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas, sobretudo,

⁶⁰ “Produire des “énonciations-types” thématissant l’échange et pilotant la “comprehension responsive active” de l’interlocuteur, c’est bien aller à la rencontre de l’activité d’autrui en orientant la sienne dans ce but.” (FAÏTA, 2004, p. 52).

⁶¹ Nota de aula cedida pelo autor em entrevista realizada em Fortaleza, em novembro de 2010.

por sua construção composicional. Assim, conteúdo temático, estilo e construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

O **enunciado** é tomado, então, na análise como “*real unidade* da comunicação discursiva” já que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.” (BAKHTIN, 1979/2006, p.274). A noção de **enunciado concreto** refere-se ao fato de que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido.” (BAKHTIN, op. cit., p.289).

De acordo com Faïta (2004), a **troca verbal** entre os homens é uma forma, introduzida por Bakhtin, de apreender a comunicação por meio da linguagem. Para Bakhtin, a troca dialógica entre os usuários de uma língua é a esfera onde esta vive e evolui. A relação entre a língua e o diálogo é entendida da seguinte forma: se o diálogo só é possível por meio da língua, uma vez que necessita de relações de significação objetiva construídas a partir de estruturas da língua, as relações lógicas e semânticas só se tornam dialógicas ao receber um sujeito do enunciado que exprima por meio delas a sua posição (BAKHTIN, 1998 apud FAÏTA, 2004). Trata-se aqui da ideia de *projeto de discurso* ou *vontade discursiva* do falante. Essa vontade, para ser verbalizada, combina-se com o aspecto semântico-objetivo da língua, vinculando-o a uma situação concreta de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 1979/2006, p.281-282).

A troca verbal, conforme Bakhtin (op. cit.), diz respeito ainda à alternância dos sujeitos do discurso, que é o que estabelece os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva ao delimitá-lo em relação aos outros enunciados a ele vinculados. A troca verbal também remete à atitude responsiva dos interlocutores, isto é, à possibilidade de responder ao enunciado de outrem, de ocupar uma posição em relação a ele.

Quanto aos **gêneros de discurso**, já os conceituamos (ver 2.2.2, p.49) ao apresentarmos os conceitos de gênero e estilo profissional, desenvolvidos a partir da noção bakhtiniana de gênero e de estilo. Vimos que os gêneros de discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados determinados pela especificidade da esfera da atividade humana à qual estão ligados.

Aqui retomamos a ideia do *projeto de discurso* do falante para comentar o gênero. Segundo Bakhtin (1979/2006), a *vontade discursiva* se realiza antes de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha não é aleatória, ela é determinada por uma série de fatores, primeiramente pela especificidade do campo da comunicação discursiva, mas também por

considerações semântico-objetais, isto é, pelas considerações temáticas, pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição da comunicação no que diz respeito aos participantes envolvidos etc. Em seguida, “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é [...] aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.” (op. cit., p.282). Ou seja, primeiramente o sujeito escolhe um gênero adequado ao seu projeto de discurso, mas uma vez escolhido, sua individualidade e subjetividade entram em ação moldando o gênero em uma nova forma, com as marcas da sua individualidade.

Como define Faïta (2004, p.41), os gêneros são os instrumentos do “comércio dialógico⁶²”, são os meios pelos quais entramos em uma relação dialógica. Os gêneros circulam pelas trocas verbais e todo enunciado constitui ou é constituído por no mínimo um gênero de discurso. Seja o menor enunciado, para ser enunciado ele realiza em si ou é realizado por um gênero de discurso.

O gênero de discurso enquanto “forma estável” constitui um artefato, isto é, uma forma socialmente estabelecida à disposição dos sujeitos. E suas propriedades de “forma flexível” lhe predispõem a ser usado como instrumento pelos sujeitos, ou seja, a receber características subjetivas que o sujeito nele imprime. Assim, a instrumentalização do gênero é aquilo que Clot e Faïta (2000) chamam de “estilização”.

Faïta (2004) também sinaliza para os **micro-gêneros** como uma forma flexível de gênero que funciona diferentemente de acordo com sua relação, de mais fraca a mais forte, com a sua forma mais usual. Para exemplificar o micro-gênero, o autor cita a pergunta que constitui um artefato enquanto forma estável socialmente disponível. Contudo, suas propriedades de forma flexível permitem que o sujeito lhe atribua outras funções, por exemplo: a) uma pergunta injunção dirigida pelo professor aos alunos⁶³: vocês entenderam? (ideia subentendida: façam a tarefa que eu acabei de explicar); b) uma pergunta repreensão⁶⁴: vocês não acham que estão fazendo muito barulho? (ideia subentendida: o barulho de vocês está incomodando).

A partir dessa definição de Faïta para micro-gêneros como uma forma flexível, também tratamos por micro-gêneros, durante a análise dos dados desta pesquisa, as realizações enunciativas que contêm traços da composição e do objetivo de determinado gênero nelas facilmente reconhecível. Embora esse gênero não componha a totalidade do

⁶² “*commerce dialogique*”

⁶³ Exemplo de Faïta (2004).

⁶⁴ Exemplo nosso.

enunciado, mas conjugue-se a traços de outros gêneros; ou o gênero não seja completamente desenvolvido no enunciado, constituindo uma espécie de gênero interrompido ou apenas sugerido, seja por fatores diversos internos ou externos intervenientes no momento da enunciação ou pela simples economia linguística.

Quanto ao **espaço semiótico** das relações dialógicas, reiterando o dito anteriormente com apoio em Faïta (2004), são espaços em que as formas da língua atingem novas significações, permitindo correlacionar os gêneros de discurso aos gêneros de atividade. Em outras palavras, entendemos os espaços semióticos como espaços de sentido ou espaços em que as formas da língua ganham diferentes sentidos de acordo com os temas circulantes na relação dialógica.

Embora todos esses conceitos estejam intimamente relacionados, Faïta (op. cit.) afirma que o enunciado concreto é a noção crucial para a constituição da unidade de análise da atividade. Sendo pleno de “atitudes responsivas” e constituindo “um elo na cadeia da troca verbal de uma esfera dada”, o enunciado deve ser observado pelo analista de forma a identificar nele o teor e o conteúdo dos objetos que o compõem, as marcas enunciativas, isto é, as escolhas feitas pelo sujeito na realização de seu projeto discursivo.

Enquanto unidade da troca verbal, o enunciado concreto constitui a materialização de uma esfera da atividade, pois para realizar sua vontade discursiva, o primeiro passo do sujeito é escolher o gênero de discurso que lhe seja pertinente. Em seguida, o sujeito o adapta às condições da enunciação e à sua individualidade, à sua subjetividade, o que acaba por criar uma nova forma do gênero (BAKHTIN, 1979/2006). Nessa dinâmica de apropriação e transformação dos gêneros é que as mudanças e a circulação dos gêneros vão abrindo espaços semióticos novos, onde os temas vão sendo realizados e a posição dos locutores vai se tornando perceptível e interpretável (FAÏTA, 2010a).

A seguir, então, apresentamos a metodologia de nossa pesquisa com a descrição das participantes e do contexto da pesquisa; desenhamos nossa unidade de análise e detalhamos os procedimentos por nós tomados para a realização de nossa análise da atividade das professoras-estagiárias.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a natureza de nossa pesquisa, o contexto de sua realização e os participantes (protagonistas da atividade) – primeiramente descrevendo os critérios de sua seleção e, em seguida, apresentando as professoras-estagiárias que aceitaram participar da pesquisa. Apresentamos ainda os instrumentos e descrevemos os procedimentos de coleta dos dados. Por fim, traçamos os procedimentos de análise, mostrando os critérios estabelecidos e utilizados para a análise da atividade docente das estagiárias de francês.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa adota o quadro metodológico da autoconfrontação cruzada que vem sendo utilizado, testado e desenvolvido pelo grupo ERGAPE para intervir no meio de trabalho docente. A intervenção, portanto, está no princípio do ponto-de-vista dessa equipe de pesquisadores: “estudar o trabalho docente é sinônimo para nós de intervir no meio de trabalho docente, imprimir nele transformações mais ou menos sensíveis e, por fim, dar o retorno aos interessados⁶⁵.” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.49).

A abordagem dessa equipe é guiada pela clínica da atividade docente cuja proposta é a de que o quadro da pesquisa possa tornar-se ele mesmo objeto de reflexão para os próprios interessados que solicitam o trabalho dos analistas da atividade.

Desse ponto temos que esclarecer que nossa pesquisa não partiu de uma demanda externa como costuma ocorrer no campo da ergonomia da atividade, mas de um problema percebido pela própria pesquisadora enquanto fazia parte do coletivo profissional do Núcleo de Línguas Estrangeiras, local da presente pesquisa. Foi da posição de estagiária de francês que começaram a germinar as inquietações e os questionamentos que posteriormente se transformaram em questões de pesquisa no projeto da presente dissertação. De tal forma, nossos procedimentos de pesquisa por vezes apresentam nuances um pouco distintas do que costuma ser a prática nas pesquisas em ergonomia da atividade.

Embora nossa pesquisa seja uma apropriação de um quadro metodológico bem particular, o que talvez dispensasse maiores esclarecimentos sobre a natureza e o tipo de

⁶⁵ “...étudier le travail enseignant est synonyme pour nous d’intervenir en milieu de travail enseignant, d’imprimer à celui-ci des transformations plus ou moins sensibles, et pour finir de rendre des comptes aux intéressés.” (FAÏTA ; SAUJAT, 2010, p.49).

pesquisa, bastando discorrer sobre as características do próprio método da autoconfrontação cruzada, gostaríamos de obedecer ao gênero dissertação explanando um pouco sobre o caráter de nossa pesquisa de acordo com as classificações das teorias e métodos de pesquisa.

A presente pesquisa seguiu procedimentos que muito se assemelham aos princípios da etnografia. De acordo com Dörnyei (2007), a etnografia faz uso de um variado e eclético grupo de técnicas de coleta de dados, o que corresponde ao que fizemos nesta investigação com o uso de vários instrumentos. No entanto, não podemos considerar esta pesquisa como etnográfica, uma vez que não houve um acompanhamento de longa duração nem uma inserção mais incisiva no contexto das participantes. Assim, tratamos esse estudo como micro-etnográfico, com base no dispositivo metodológico da autoconfrontação cruzada.

Na autoconfrontação cruzada o principal suporte dos procedimentos metodológicos é a imagem, que pressupõe uma vivência, mesmo que de curto prazo, com os participantes da pesquisa em seu contexto real de atuação. De fato, o primeiro procedimento da autoconfrontação é a observação participante, é a entrada do pesquisador no contexto a ser estudado para travar conhecimento sobre o meio profissional e sobre a atuação dos profissionais nesse meio. Além disso, este conhecimento está na base de tomadas de decisão sobre a continuidade da pesquisa, sobre o seu afinilamento. É a partir da observação participante que o pesquisador decide as sequências de atividade a serem filmadas, por exemplo.

Nossa pesquisa se relaciona ainda à etnografia quanto ao fato de esta não envolver simplesmente descrição, mas interpretação, análise e explanação. E também porque “a etnografia, geralmente, diz respeito a um único ou a um pequeno número de casos ou variedades de situações⁶⁶” (HITCHCOOK; HUGHES, 1994, p.119). Este é o caso de nossa pesquisa que enfocou uma situação particular e procedeu não apenas a uma descrição, mas à análise e interpretação a partir dos dados resultantes das autoconfrontações e dos demais instrumentos utilizados na pesquisa.

Este estudo tem também um caráter interventivo, pois como pudemos ver, a abordagem ergonômica da atividade fundamenta-se na transformação das situações de trabalho. A intervenção é um procedimento básico e estratégico da autoconfrontação cruzada para promover essa transformação, visando à criação de uma zona potencial de desenvolvimento. Os procedimentos da autoconfrontação cruzada e seu caráter interventivo são explicitados em 2.2.4 (p.55).

⁶⁶ *Ethnography is typically concerned with a single or a small number of cases or ranges of situations.* (HITCHCOOK; HUGHES, 1994, p.119).

3.2 Contexto da pesquisa

3.2.1 O Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE)

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) do Centro de Humanidades da UECE, localizado no Bairro de Fátima em Fortaleza. O NLE se apresenta em seu regimento como um “projeto de extensão vinculado ao Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará e promovido pelo Curso de Letras⁶⁷”.

A principal finalidade do NLE consiste em qualificar o aluno do Curso de Letras na sua prática pedagógico-profissional por meio da realização de cursos e eventos educativo-culturais no campo do ensino de línguas e outras atividades relacionadas à linguagem, como, por exemplo, a tradução.

As atividades no NLE são exercidas, preferencialmente, por alunos estagiários da disciplina de Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras⁶⁸, por alunos bolsistas de línguas estrangeiras do Curso de Letras e alunos da Pós-Graduação na área de língua estrangeira.

A principal atividade desenvolvida no NLE são os cursos de línguas estrangeiras que devem atender aos interesses da comunidade acadêmica da UECE, assim como aos da comunidade de um modo geral, respeitando, contudo, as disponibilidades do Curso de Letras e do próprio Núcleo de Línguas Estrangeiras.

Atualmente são oferecidos os cursos de inglês, francês, espanhol, italiano, japonês, latim e grego. Como o Curso de Letras da UECE contempla apenas a formação nas línguas estrangeiras francesa, inglesa e espanhola, a demanda por profissionais das demais línguas ofertadas no NLE pode ser atendida por professores da UECE e professores de outras instituições conveniadas ao NLE. Mas outros casos podem ser submetidos à avaliação do Colegiado do Núcleo de Línguas Estrangeiras.

Os cursos regulares de línguas constam de seis semestres letivos. O ano letivo é dividido em dois semestres de 60 horas/aula cada. Quanto à distribuição de aulas, são quatro aulas semanais, podendo ser geminadas em dois dias com 90 minutos de duração cada uma ou as quatro aulas em um único dia com duração de 180 minutos.

⁶⁷ UECE, Regimento do Núcleo de Línguas Estrangeiras. Fortaleza: UECE, s/d. p.1.

⁶⁸ Com a implementação do novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UECE, as disciplinas de Prática de Ensino (I e II) passaram a se chamar Estágio Supervisionado (I, II, III e IV).

O número de turmas ofertadas em cada semestre é determinado pelo Colegiado do NLE, em função do número de bolsistas e estagiários das disciplinas de Estágio Supervisionado disponíveis para o semestre.

Especificamente o Curso de Francês, que será contemplado nesta pesquisa, é desenvolvido em sete semestres. No período de realização da pesquisa eram utilizados dois métodos⁶⁹: *Reflets*⁷⁰ (turmas em conclusão) e *Alors?*⁷¹, este último implantado no primeiro semestre de 2008.

3.2.2 O coletivo profissional de francês do NLE

O coletivo de francês do NLE é composto por professores-estagiários e pela coordenadora pedagógica da área de francês.

Os estagiários são estudantes de Letras-Francês devidamente aprovados em seleção que ocorre semestralmente, cujos critérios dizem respeito ao nível de conhecimento linguístico do francês, de conhecimentos teóricos ligados ao ensino-aprendizagem de línguas e à desenvoltura em sala de aula. Esses conhecimentos e habilidade são avaliados a partir de uma prova escrita e de uma prova didática (apresentação de uma aula sobre algum conteúdo de língua francesa)⁷².

A coordenadora pedagógica, responsável por questões didático-pedagógicas, coordena a seleção dos estagiários, disponibiliza-se para atendimentos e orientações (individuais e/ou coletivos), acompanha a elaboração e aplicação de provas, e realiza junto a eles cerca de três reuniões semestrais. Uma antes do período letivo, com os objetivos de fazer os últimos ajustes da lotação dos professores nas turmas, distribuir os materiais didáticos aos professores (dando orientações sobre a sua utilização e sobre o conteúdo correspondente a cada nível) e fazer a apresentação dos estagiários novatos ao grupo, bem como colocá-los a par de informações importantes para o trabalho no NLE (funcionamento da secretaria e a relação do professor com esta, calendário de provas, ferramentas de trabalho disponíveis como reserva de salas multimídia, empréstimo de livros e dicionários etc., regulamento sobre pagamento, avaliações e frequência dos alunos etc.).

⁶⁹ Métodos, neste caso, tratam-se dos manuais utilizados para o ensino do francês.

⁷⁰ CAPELLE, G.; GIDON, N. **Reflets**. Paris: Hachette Livre, 2001.

⁷¹ GIURA, M. DI. E BEACCO, J-C. **Alors?**. Paris: Les Editions Didier, 2007.

⁷² Maiores detalhamentos sobre a seleção de professores em 3.3.1.

Logo depois das primeiras semanas letivas a coordenadora convoca o coletivo para nova reunião com o intuito de que os estagiários possam relatar suas opiniões, dificuldades e impressões no contato inicial com sua(s) turma(s). As questões expostas são comentadas pela coordenadora e discutidas em grupo. Eventualmente, podem ocorrer outras reuniões ao longo do semestre, dependendo das circunstâncias, por exemplo, quando há planejamento de eventos de socialização entre as turmas de francês ou entre as turmas de todos os cursos do NLE e de divulgação da(s) língua(s) e sua(s) respectiva(s) cultura(s).

Observamos que os estagiários estão unidos, como um coletivo, por elementos comuns, prescrições, direitos, deveres, regras e obrigações, os quais eles partilham pelo simples fato de fazerem parte da mesma instituição. Por exemplo, o livro, o guia pedagógico, as reuniões coletivas etc. No entanto, percebemos que a única reunião que conta com uma presença massiva de professores é a primeira do semestre. Normalmente, são os estagiários novatos que costumam ser mais assíduos às reuniões. Deduzimos, pela vivência nesse contexto, que isso se deva a uma busca inicial de informações e de se familiarizar com o trabalho no NLE.

Além disso, o coletivo de francês está em contato com os coletivos das demais línguas nas dependências da instituição, principalmente na sala de professores onde eles transitam antes dos horários das aulas, durante os intervalos e no final das aulas. Desse modo, podemos dizer que a própria convivência em um mesmo contexto dá ares de coletivo ao conjunto dos professores mais coordenadores pedagógicos e funcionários da secretaria.

3.3 Participantes da pesquisa

3.3.1 Critérios de seleção dos participantes

A seleção dos participantes da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios básicos: serem alunos da graduação em Letras-Francês da UECE, estarem matriculados na disciplina de Estágio e serem professores-estagiários de língua francesa no NLE. No entanto, a orientação de nossa pesquisa pela clínica da atividade e a adoção da autoconfrontação cruzada exige que façamos algumas observações sobre o perfil dos participantes e algumas justificativas sobre nossas escolhas.

Um dos requisitos do quadro metodológico da autoconfrontação cruzada é que os dois participantes tenham o mesmo nível de expertise (VIEIRA; FAÏTA, 2003a). Pensando nisso, estabelecemos que os estagiários candidatos a protagonistas das autoconfrontações deveriam estar mais ou menos no mesmo semestre da faculdade e matriculados no Estágio Supervisionado e ter aproximadamente o mesmo tempo de experiência de ensino do francês – em média dois semestres.

Vale ressaltar quanto à proximidade de expertise o fato de que os estagiários do Núcleo de Línguas Estrangeiras passam por uma seleção que mede seus conhecimentos linguísticos e didáticos. Isto é, os candidatos devem ser capazes de ler e compreender textos sobre metodologia de ensino de Línguas Estrangeiras e sobre Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas para, então, resolver uma prova dissertativa em língua francesa. Aprovados nessa primeira fase, os candidatos devem apresentar uma aula de pelo menos 30 minutos a partir de um tema gramatical da língua francesa. Além disso, os alunos, para participarem da seleção, não podem ter reprovações, principalmente em disciplinas de língua francesa, e o nível de oralidade deles deve ser satisfatório.

A exigência de que os participantes tenham esse mínimo de experiência é uma medida para garantir, ao mesmo tempo, que eles estejam ainda num nível inicial de aprendizagem e desenvolvimento da profissão, mas que já tenham uma base de conhecimento prático sobre o *métier*. Isto é, contamos com que esse tempo mínimo de experiência lhes tenha permitido sentir as dificuldades inerentes à entrada na profissão, formular algumas hipóteses e categorizações sobre o trabalho de ensino e estabelecer já alguns recursos para sua atividade. Acreditamos que esta base de conhecimento prático seja imprescindível para as “tomadas de consciência” sobre a experiência vivida (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 34) e para a fluidez dos diálogos.

Visando garantir a eficácia da abordagem clínica da atividade, seguimos a orientação de Vieira e Faïta (2003a, p.32) de que “os protagonistas diretos da atividade são filmados em situações de trabalho o mais próximo possível umas das outras”. Assim, garantimos que os professores-estagiários estivessem incumbidos de duas turmas de mesmo semestre, que tivessem o máximo possível de características semelhantes. É evidente que duas turmas nunca vão ser iguais, dado que antes de tudo são constituídas de indivíduos com história e cultura muito particulares e com suas subjetividades e idiossincrasias. Mas podemos manter um controle material externo em características como, por exemplo, o número de alunos e a distribuição das aulas semanais.

3.3.2 Protagonistas da atividade

Visando obedecer aos critérios acima expostos para a seleção dos participantes da pesquisa, consultamos a coordenadora pedagógica de língua francesa do NLE sobre o quadro de professores-estagiários que iriam atuar no 1º semestre de 2010 (período previsto em nosso cronograma para a coleta de dados) para conhecermos a trajetória de formação e de experiência docente de cada um deles e para nos informarmos sobre suas lotações nas turmas e sobre o perfil de cada um que indicasse a maior ou menor disponibilidade e interesse para participar da pesquisa.

A partir da análise dos dados e dos perfis dos professores-estagiários em conjunto com a coordenadora pedagógica, e sempre tendo em vista os critérios de seleção, chegamos à indicação de duas estagiárias por estarem mais ou menos no mesmo período do curso de Letras-Francês, por terem mais ou menos o mesmo tempo de experiência no ensino de língua francesa e por estarem ambas lotadas para uma turma de primeiro semestre com aulas concentradas em um dia por semana. Felizmente, ambas as estagiárias aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Com o aceite das professoras, submetemos nosso projeto de pesquisa à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE para autorizar sua realização. A devida autorização foi emitida em um parecer, com processo de nº 10029668-8, FR 329359. Também colhemos a autorização formal das professoras em um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (ver anexo H, p.259), no qual elas aceitam participar da pesquisa e permitem a divulgação não personalizada dos dados e informações coletadas para fins científicos e acadêmicos. Assim, apresentamos a seguir as protagonistas diretas da atividade com seus nomes fictícios.

Flor, 24 anos, solteira, residente em Fortaleza em um bairro distante cerca de 30 minutos da universidade, onde também se encontra o Núcleo de Línguas Estrangeiras. No período da pesquisa estava no VI semestre do Curso de Letras-Francês e matriculada na disciplina de Estágio II (estágio de prática). Aprendeu a língua francesa na Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará no período de 2004 a 2007. Decidiu cursar Letras-Francês com a intenção de ser professora dessa língua. Sua experiência com o ensino iniciou com aulas de reforço de inglês para crianças em um pequeno estabelecimento familiar que fornecia reforço de várias matérias. Quanto ao ensino de francês, Flor estava no seu terceiro semestre de estágio, ou seja, contava então com um ano de experiência como professora de francês no NLE.

Rosa, 42 anos, casada, mãe, reside em Fortaleza no mesmo bairro da faculdade e, conseqüentemente, do NLE. No período da pesquisa estava no VI semestre da faculdade e matriculada na disciplina de Estágio III (estágio de observação). Residiu durante um período de quatro anos na França, na cidade de Courcouronne, circunstância em que seu esposo fazia doutorado. Durante esse período, frequentou um curso de francês para estrangeiros oferecido pela prefeitura da cidade. As aulas eram ministradas por professores nativos, portanto, em língua francesa. Rosa teve dois professores franceses e lembra-se com bastante entusiasmo de um deles, citado por ela na entrevista como um modelo para sua atuação como professora de francês.

Rosa já tem uma formação em contabilidade, tendo trabalhado nessa área por cerca de quatro anos em um escritório de contabilidade do qual era uma das proprietárias. Decidiu cursar Letras-Francês algum tempo depois de ter voltado da França para aproveitar esse conhecimento e formalizar a sua intenção de ser professora dessa língua.

Sua experiência com o ensino em geral iniciou-se quando Rosa tinha 20 anos, na Educação Espírita Infanto-juvenil do centro espírita que frequentava. O sistema de ensino tinha uma metodologia e um material próprios, com os quais as educadoras trabalhavam junto aos alunos. Embora tenha parado em alguns intervalos de tempo desde seu início na educação espírita, Rosa continua até hoje como educadora infanto-juvenil. E, atualmente, faz também explanações para o público adulto sobre temas variados relacionados à família e à sociedade.

Além disso, Rosa também teve um ano de experiência como professora, numa série que corresponderia hoje ao nono ano do ensino fundamental, no período em que foi implantado o sistema de ensino por TV, no qual o professor era uma espécie de orientador da turma nas aulas de todas as matérias, gravadas em vídeo.

Quanto ao ensino do francês, no momento da pesquisa, Rosa estava em seu segundo semestre como professora do NLE, portanto, contava com um semestre de experiência.

3.4 Instrumentos e coleta de dados

Em nossa pesquisa fizemos uso de vários instrumentos para construir o nosso corpus. Tendo em vista que nossa pesquisa utilizou o método da autoconfrontação cruzada (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT et al., 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003a, 2003b), cada um dos

instrumentos constituiu uma fase irrevogável no trajeto da pesquisa, pois cada um teve um papel importante para o encaminhamento da pesquisa para as fases seguintes.

Podemos então dizer que a pesquisa foi composta por **quatro fases, um procedimento inicial e cinco instrumentos.**

1ª FASE

Procedimento inicial: Levantamento de informações sobre o contexto sociointeracional da pesquisa e sobre os profissionais (professores, estagiários e bolsistas) que compõem o coletivo profissional do Curso de Francês do NLE, enfocando a trajetória de formação e de experiência docente de cada um deles. Essas informações foram obtidas por meio de entrevista com a coordenadora responsável pela área de francês nessa instituição. Desse procedimento resultou a escolha das duas participantes da pesquisa de acordo com os critérios anteriormente explicitados (ver 3.3.1).

Instrumento 1: *Entrevista*⁷³.

A análise da atividade de um meio profissional geralmente parte da procura de um solicitante, que busca no analista do trabalho uma ajuda clínica para sanar problemas e superar dificuldades daquele meio. Contudo, a necessidade de uma análise da atividade dos estagiários de francês do Núcleo de Línguas Estrangeiras, como já explicamos na introdução deste capítulo, partiu de uma inquietação da própria pesquisadora surgida quando de sua experiência como estagiária de francês nessa instituição, o que a levou a transformar seus questionamentos em tema de pesquisa. Assim, tivemos que adaptar a demanda às particularidades e aos objetivos da pesquisa.

Além disso, levamos em consideração as particularidades do meio de trabalho no qual intervimos em relação às questões de pesquisa, investigando as percepções das professoras-estagiárias sobre os problemas focados neste estudo.

No caso particular da atividade de professores-estagiários, em que se trata da formação inicial da profissão de professor, em que os estudantes estão vivendo as primeiras experiências profissionais, podemos dizer que eles próprios se apresentam como os principais interessados nos efeitos da intervenção clínica da análise de sua atividade. Esse nosso ponto de vista liga-se ao fato de que a atividade docente dos alunos na disciplina de Estágio deve

⁷³ As transcrições das entrevistas estão nos anexos B e C.

cumprir duas exigências/objetivos simultaneamente: o objetivo da ação de professor, isto é, gerar a aprendizagem de seus alunos; e o objetivo de aluno, enquanto professor em formação, de aprender a profissão.

Diante desse quadro, em vez da fase de constituição do coletivo profissional, realizamos uma entrevista prévia com as participantes da pesquisa. O objetivo foi solidificar os problemas colocados pela pesquisa a partir das informações dadas pelas próprias professoras a respeito da experiência de estágio no NLE (impressões e possíveis dificuldades). Em seguida, buscamos ter uma idéia inicial de como as prescrições eram percebidas e trabalhadas pelas professoras no planejamento das aulas. Os dados coletados na entrevista somados àqueles obtidos na observação das aulas ajudaram na seleção das sequências de atividade filmadas.

A par desses esclarecimentos, passamos a discorrer um pouco sobre os tipos de entrevista, apresentado aquele realizado na pesquisa.

A entrevista é um método qualitativo de investigação e pode ser categorizada pelo grau de estruturação. Nesse caso, distinguem-se três tipos de entrevista: estruturada, semi-estruturada e não estruturada.

A entrevista semi-estruturada tem sido amplamente usada em pesquisas na área da Linguística Aplicada por conciliar princípios dos dois outros tipos de entrevista. Nesse tipo de entrevista, parte-se de um guia de perguntas previamente preparadas, mas o entrevistado é encorajado a desenvolver melhor os assuntos abordados em caráter exploratório. Isto é, o entrevistador oferece orientação e direção à entrevista com a parte estruturada da entrevista, mas, por outro lado, ele pode deixar o entrevistado desenvolver melhor certos assuntos, quando perceber que isso seja interessante e enriquecedor para a pesquisa. (DÔRNYEI, 2007).

Esse tipo de entrevista mostra-se bastante flexível e por isso adequado à nossa pesquisa, pois como mostram Hitchcock e Hughes (1994), ele oferece ao entrevistador a oportunidade de aprofundar a investigação e expandir as respostas dos entrevistados, ainda mantendo o foco da pesquisa graças ao suporte do roteiro de perguntas. Assim, partimos de um roteiro pré-determinado com perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa, mas de acordo com as respostas dadas pelas participantes, quando pertinente, fizemos outras perguntas, tanto para esclarecer a informação dada como para expandir o comentário do participante sobre temas considerados relevantes.

Vale ainda ressaltar que a entrevista foi realizada individualmente, isto é, com cada participante da pesquisa em separado. E gravada em áudio. Quanto à conduta da

pesquisa, as perguntas principais (do roteiro) foram mostradas às participantes antes da gravação para lhes permitir que elas refletissem a respeito e fossem resgatando informações na memória e elaborando as respostas mentalmente.

Quanto ao roteiro de perguntas, visando alcançar os objetivos estabelecidos para a entrevista, que estão relacionados à fase inicial do método da autoconfrontação cruzada (obter informações relativas a impressões e a possíveis dificuldades dos participantes na experiência de estágio) e às duas primeiras questões de pesquisa (Como professores-estagiários percebem e lidam com as prescrições na organização de sua atividade docente? Que prescrições são consideradas prioritárias pelos professores-estagiários?), estabelecemos os seguintes quatro tópicos/questões para a entrevista.

1. Fale um pouco sobre sua experiência no ensino da língua francesa de forma geral e sobre sua experiência nesse estágio no Núcleo de Línguas Estrangeiras, especificamente.
2. Como você prepara suas aulas? Você costuma fazer um planejamento ou roteiro? O que você leva em consideração na preparação das aulas?
3. Fale um pouco sobre o material pedagógico que você utiliza e sobre o uso que você faz dele.
4. Você sente dificuldades no ensino do francês e/ou na preparação das aulas? Em caso afirmativo, como você busca sanar essas dificuldades?

2ª FASE

Instrumento 2: *Observação.*

Depois da entrevista demos início à observação das aulas das estagiárias participantes, durante dois meses, para colher dados (que foram registrados em um diário de observação) que complementaram as informações obtidas na entrevista e orientaram a escolha das sequências de atividade a serem filmadas.

Instrumento 3: *Filmagem da atividade.*

Cada participante foi filmada em situação semelhante de trabalho, desenvolvendo praticamente o mesmo tipo de atividade docente em sala de aula. Pois de acordo com Vieira e Faïta, as filmagens devem formar “sequências homogêneas, estritamente comparáveis por

cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento do pesquisador e das situações de trabalho” (VIEIRA; FAÏTA, 2003a, p.44).

Essa primeira fase contabilizou quatro filmagens de cada professor-estagiário correspondendo a 16 horas aula. No total foram oito filmagens equivalentes a 32 horas aula das quais foram escolhidas e editadas as sequências de atividade que serviram de base à fase seguinte.

3ª FASE

Instrumento 4: *Autoconfrontação simples*⁷⁴.

Filmamos a confrontação de cada uma dos participantes com o vídeo de sua atividade. Contabilizamos assim mais duas filmagens que foram editadas e transformadas no vídeo objeto e contexto da fase seguinte.

O objetivo dessa fase foi a produção do discurso das estagiárias em referência à sua atividade e em interação com a pesquisadora, que em alguns momentos interveio fazendo perguntas sobre a atividade, visando promover comentários e explicações sobre a situação observada e sobre a conduta das professoras.

4ª FASE

Instrumento 5: *Autoconfrontação cruzada*⁷⁵.

As imagens das autoconfrontações simples foram editadas juntamente com as imagens da atividade inicial das professoras e mostradas para elas a fim de promover a produção discursiva de cada uma a respeito de sua própria atividade bem como da atividade da outra, do seu próprio dizer sobre sua atividade e do dizer da outra sobre a própria atividade. A interação nesse caso foi entre participantes e pesquisadora. Segundo Vieira e Faïta (2003a, p.44), nessa fase ocorre “a instauração de uma enriquecida e complexa relação dialógica” que tem por bem levar ao desenvolvimento da atividade (discursivamente) e, conseqüentemente, ao desenvolvimento dos sujeitos nela engajados.

⁷⁴ Os textos transcritos das autoconfrontações simples de cada professora encontram-se nos anexos D e E.

⁷⁵ As transcrições das autoconfrontações cruzadas estão nos anexos F e G.

3.5 Corpus da pesquisa

O corpus da pesquisa é constituído dos textos transcritos (enunciados) dos diálogos das participantes com a pesquisadora durante a entrevista e as autoconfrontações. Os enunciados e/ou elementos de enunciados foram escolhidos para compor o quadro de análise de acordo com sua pertinência nas respostas às questões levantadas neste estudo.

3.6 Desenhando a unidade da análise clínica da atividade

Apresentamos nesta seção os fundamentos orientadores da delimitação dos contornos de nossa unidade de análise. Sendo seu objeto a análise da atividade docente de duas estagiárias de francês dentro do quadro metodológico da autoconfrontação cruzada, essa análise constitui inicialmente uma co-análise entre professoras e pesquisadora. Essa co-análise tem lugar nas duas fases da autoconfrontação, primeiramente na fase inicial ou autoconfrontação simples em que cada uma das professoras “justifica, avalia seus próprios atos, se surpreende eventualmente e constrói uma nova visão desses atos” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.50)⁷⁶ dentro do quadro de um diálogo consigo mesma em presença da pesquisadora. Em seguida, essa situação inicial, “objeto da co-análise, constitui ao mesmo tempo o objeto e o contexto de uma nova atividade⁷⁷” (FAÏTA; SAUJAT, op. cit., p.50), isto é, a “atividade sobre a atividade⁷⁸” (AMIGUES; FAÏTA; SAUJAT, 2004 apud FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.50), que tem lugar na autoconfrontação cruzada, em que cada professora é confrontada com a avaliação de seus atos de trabalho e de seus comentários pela outra professora.

É o texto resultante da transcrição do processo de autoconfrontação que passa a ser o objeto da análise da pesquisadora ao ser colocado em relação com os objetivos perseguidos pela pesquisa. Como explicam Faïta e Saujat (2010) sobre esse texto:

Trata-se de um objeto transacional, portador e testemunha da relação entre a atividade de trabalho dos professores e a atividade discursiva pela qual eles retomam o controle sobre aquilo que eles perceberam de seus atos de trabalho em referência aos saberes a ensinar e às modalidades do fazer. A relação entre essas atividades, sua evolução e suas transformações, molda “regimes de significação” próprios

⁷⁶ “... justifie, évalue, ses propres actes, s'en étonne éventuellement et en construit une vision nouvelle” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.50).

⁷⁷ “... objet de la co-analyse, constitue à la fois le contexte et l'objet d'une nouvelle activité.” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.50).

⁷⁸ “activité sur l'activité” (AMIGUES; FAÏTA, SAUJAT, 2004 apud FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.50).

(François, 1998, p.154), que convém observar e seguir em seu movimento para os interpretar. (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.51)⁷⁹.

Assim, seguindo Faïta e Saujat (2010), o procedimento subsequente às autoconfrontações é a leitura das trocas verbais resultantes desse processo. O trabalho requerido nesse momento é desdobrar desse texto complexo os enunciados que devam constituir as unidades de análise, uma vez que o percurso linear do texto pode mascarar a densidade, os esperados e os determinantes de cada enunciado.

Como explica Faïta (2010a), a análise de um fragmento do processo dialógico se justifica em nome de uma necessidade particular, qual seja a de responder a objetivos específicos e a problemas particulares. A análise não pode, portanto, se desvencilhar de pontos de vista estruturados a partir de atividades de compreensão e interpretação.

A análise clínica, ainda com Faïta (2010a), pressupõe então a fragmentação do corpus a partir de um trabalho cuidadoso de leitura, com o objetivo de identificar os temas e as trocas de temas nos enunciados, as mudanças de estruturas, a variação no uso dos pronomes, as diferentes vozes presentes no texto e, principalmente, os encadeamentos, as rupturas e transformações dos gêneros de discurso nas trocas verbais.

É a partir da identificação desses elementos nos enunciados que o pesquisador procede à análise da atividade, formulando hipóteses que os diálogos das professoras sobre suas atividades de trabalho permitem levantar e sustentar.

É nesse sentido que Faïta e Saujat (2010) afirmam que essa abordagem se opõe a outras de tipo meramente descritivo, uma vez que a compreensão leva em conta uma postura ativa do pesquisador de interpretar a interpretação de outros e formular a partir delas hipóteses de explicação e de produção de conhecimento sobre a atividade analisada.

Desse modo, a unidade de análise, como assevera Faïta (2010a), não é algo preconcebido, ela deve ser desenhada pelo analista a partir de sua “compreensão responsiva ativa” sobre os enunciados, de forma que a análise constitui-se em um “diálogo sobre o diálogo” produtor de critérios de interpretação fundamentados na busca e construção da coerência entre as marcas dos enunciados em diferentes níveis, levando-os a se revestirem de valores atualizados.

⁷⁹ “Il s’agit d’un objet transitionnel, porteur et témoin de la relation entre l’activité de travail des professeurs et l’activité discursive par laquelle ils ont ‘repris la main’ sur ce qu’ils ont perçu de leurs actes de travail, en référence aux savoirs à enseigner et aux modalités du faire. La relation entre ces activités, son évolution et ses transformations, façonne des ‘régimes de signification’ propres (François, 1998, p.154), qu’il convient de repérer et de suivre dans leur mouvement pour les interpréter.” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.51).

Com isso, tem-se que o enunciado concreto não é exatamente ele mesmo a unidade de análise, mas o espaço discursivo no qual esse enunciado concreto manifesta suas propriedades responsivas, torna perceptível e interpretável a relação de valor sustentada pelo locutor e traduz a posição do locutor pela expressão de suas palavras por meio da seleção dos meios de expressão.

Finalizamos essa seção reproduzindo as duas possibilidades de análise apontadas por Faïta (2010a):

Se esses fenômenos [descritos acima] não aparecem, se os gêneros de discurso externo fornecem integralmente a referência à produção do sentido, então a unidade de análise é A NORMA e o espaço semiótico é O CÓDIGO (A LÍNGUA);
Se o analista circunscreve a troca a uma amostra, então a unidade é SUA NORMA DE PENSAMENTO (doutrina) e o espaço semiótico, suas próprias hipóteses: o quadro no qual ele dá sentido aos acontecimentos. (FAÏTA, 2010a)⁸⁰.

Uma unidade de análise, ainda segundo Faïta (op. cit.), pode ser definida de forma que a partir dela se faça aparecer um conjunto diferente de ligações e relações antes não percebidas. É isso que buscamos fazer para revelar a atividade não observável das professoras-estagiárias de francês, participantes de nossa pesquisa.

Vejamos os procedimentos de análise tomados neste estudo.

3.7 Procedimentos de análise

Desenhemos nossas unidades de análise seguindo as orientações de Faïta e Saujat (2010) e Faïta (2010a) de modo a circunscrevê-las dentro de nossa compreensão responsiva ativa dos enunciados das professoras, sempre relacionando a interpretação desses enunciados aos objetivos da pesquisa, com o intuito de chegar às respostas aos questionamentos levantados por este estudo. E realizamos as análises dessas unidades de acordo com os fundamentos e conceitos essenciais para análise clínica da atividade (sobre a atividade) descritos no segundo capítulo, seção 2.4, p.64.

Retomando então os objetivos e as questões de nossa pesquisa para que fiquem mais claros nossos procedimentos metodológicos, por meio da análise dos textos resultantes das entrevistas prévias buscamos responder às seguintes questões: 1) Como professores-

⁸⁰ “Si ces phénomènes n’apparaissent pas, si GdeD externes fournissent intégralement la référence à la production du sens, alors l’unité d’analyse est LA NORME et l’espace sémiotique LE CODE (LA LANGUE); Si l’analyste circonscrit l’échange à un échantillon, alors l’unité est SA NORME DE PENSÉE (doctrine), et l’espace sémiotique ses propres hypothèses: le cadre dans lequel il donne sens aux événements.” (FAÏTA, 2010a).

estagiários percebem e lidam com as prescrições na organização de sua atividade docente? 2) Que prescrições são consideradas prioritárias pelos professores-estagiários?

Necessário é esclarecer que a análise das autoconfrontações também ajudaram a confirmar as respostas obtidas por meio da análise dos textos das entrevistas.

Com a análise das trocas verbais das autoconfrontações simples buscamos compreender o funcionamento da atividade de trabalho das professoras, reconstruindo, na medida do possível, a dinâmica da reconcepção e do retrabalho das prescrições na atividade de cada professora. Pois consideramos com Faïta e Saujat (2010, p. 47), apoiados em Maggi (2003), “a organização do trabalho docente como um processo de ações e decisões, um agir organizacional no curso do qual são reconcebidas e trabalhadas as prescrições⁸¹.” Buscamos também identificar os determinantes da atividade das professoras, que de acordo com os autores, englobam os debates do sujeito consigo mesmo suscitados pelo que a tarefa demanda deles. Para isso, investigamos o “sentido da atividade”, noção retomada de Leontiev (1976, 1984 apud FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.47), “entendida como a relação entre o que incita o sujeito a agir e aquilo para o qual a sua ação está orientada aqui e agora, ou seja, [...] a relação entre o motivo da atividade e o objetivo imediato da ação⁸².”

Para isso, com apoio em Faïta e Saujat (2010), focamos a verificação dos “motivos da atividade” em relação aos “objetivos imediatos da ação” das professoras, isto é, investigamos o “sentido da atividade”, buscando perceber a relação entre “aquilo que incita o sujeito a agir” e “aquilo para o qual sua ação é orientada”.

O último foco da análise foram os diálogos decorrentes da autoconfrontação cruzada. Como os enunciados da fase inicial da autoconfrontação funcionam como contexto e objeto dessa segunda fase, observamos também a transição dos modos de dizer de uma fase para a outra no sentido de formar compreensões mais sólidas e chegar a respostas mais fundamentadas. Com esse procedimento buscamos atender ao objetivo de investigar a existência de um gênero e de estilos profissionais dos estagiários de francês, respondendo à terceira questão de pesquisa: 3) As autoconfrontações evidenciam a existência de um gênero e de marcas de estilo próprios dos professores-estagiários? Se sim, como eles se caracterizam?

O quadro seguinte sintetiza a relação entre as análises e os objetivos e questões da pesquisa:

⁸¹ “... *l'organisation du travail enseignant comme un processus d'actions et de décisions, un agir organisationnel au cours duquel sont reconçues et retravaillées les prescriptions.*” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.47).

⁸² “... *le sens de l'activité, entendu comme le rapport entre ce qui incite le sujet à agir et ce vers quoi son action est orientée ici et maintenant, c'est-à-dire, [...] le rapport entre le motif de l'activité et le but immédiat de l'action.*” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p.47).

QUADRO 3 – Síntese dos critérios de análise em relação aos objetivos e questões da pesquisa.

Texto	Objetivos	Foco da análise	Questões de pesquisa
Entrevistas	Investigar as prescrições na base da organização da atividade docente das professoras e suas formas de perceber e lidar com as prescrições.	Prescrições que constituem o trabalho das professoras.	1) Como professores-estagiários percebem e lidam com as prescrições na organização de sua atividade docente? 2) Que prescrições são consideradas prioritárias pelos professores-estagiários?
Autoconfrontações Simples	Compreender a organização da atividade docente das professoras a partir da investigação da relação entre os motivos da atividade e os objetivos imediatos da ação; e confirmar a relação das professoras com as prescrições na organização do seu trabalho.	Ações e decisões que compõem o agir organizacional das professoras e o retrabalho das prescrições; relação entre os modos de agir e os modos de dizer.	1) Como professores-estagiários percebem e lidam com as prescrições na organização de sua atividade docente? 3) As autoconfrontações evidenciam a existência de um gênero e de marcas de estilo próprios dos professores-estagiários? Se sim, como eles se caracterizam?
Autoconfrontação Cruzada	Investigar a existência de um gênero e de estilos profissionais; e confirmar a compreensão da organização da atividade.	Debate sobre a atividade: convergências e divergências dos modos de agir das professoras e sobre os temas constitutivos do trabalho do professor; e posicionamentos de estilo.	3) As autoconfrontações evidenciam a existência de um gênero e de marcas de estilo próprios dos professores-estagiários? Se sim, como eles se caracterizam?

Uma vez apresentada a metodologia da presente pesquisa, passamos ao quarto capítulo, onde contemplamos as análises e discussões dos dados.

4 ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS EM TRÊS NÍVEIS: ENTREVISTA, AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS) E AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA (ACC)

Este capítulo está dividido em três grandes partes, contemplando respectivamente a análise das entrevistas, das autoconfrontações simples (ACS) e das autoconfrontações cruzadas (ACC), análises estas realizadas de acordo com os fundamentos e conceitos estabelecidos no capítulo 2. O corpus da pesquisa é formado pelos textos transcritos dos diálogos das professoras participantes em cada um dos momentos da coleta de dados. Esses textos se encontram em anexo, na mesma ordem⁸³ em que suas análises são apresentadas neste capítulo.

Dada a complexidade do trabalho docente (aliás, de todo trabalho) é impossível ver em conjunto todas as dimensões de sentido que subjazem às escolhas de ação dos sujeitos do trabalho. De igual forma, a linguagem enquanto meio de acesso à atividade, principalmente às suas partes não observáveis, requer que se proceda a vários níveis de análise de uma mesma unidade para que se possa acessar a diferentes dimensões de sentido e estabelecer diferentes relações entre os modos de dizer e os modos de agir. Pois,

a pluralidade de correlações possíveis entre os enunciados e as situações de ação de referência podem transformar-se elas mesmas em objeto de reflexão e de debate: através do reconhecimento da pluralidade de vozes, da pluralidade dos signos, que compõem a dimensão concreta das trocas verbais. (VIEIRA; FAÏTA, 2003a, p.51)

Essa foi uma das constatações que pudemos fazer durante as análises. Foi preciso proceder a escolhas clínicas, isto é, à seleção de enunciados a partir dos quais a análise fizesse aparecer novas relações e ligações antes não percebidas (FAÏTA, 2010a). Por isso, em vista da impossibilidade de se alcançar todas as dimensões de sentido de um enunciado em um só nível de análise, retomamos, por vezes, enunciados já discutidos sob determinado ângulo de análise para aprofundar a compreensão sobre os sentidos neles impressos, estabelecendo novas relações entre eles e outros enunciados e entre os modos de dizer e de agir. Também, para acompanhar a motricidade do diálogo, ou seja, “o movimento dialógico [que] cria relações renovadas de situação em situação entre o locutor sujeito e os outros, mas também

⁸³ ANEXO A – Entrevista com Rosa; ANEXO B – Entrevista com Flor; ANEXO C – Autoconfrontação simples da Atividade de Rosa (ACS – ROSA); ANEXO D – Autoconfrontação simples da Atividade de Flor (ACS – FLOR); ANEXO E – Autoconfrontação cruzada da Atividade de Rosa (ACC – ROSA); ANEXO F – Autoconfrontação cruzada da Atividade de Flor (ACC – FLOR).

entre este mesmo locutor e aquele que ele foi na situação precedente⁸⁴” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.22), tentamos sempre relacionar os dizeres nos diferentes momentos (entrevista, ACS e ACC) para observarmos as novas relações estabelecidas entre dizer e agir pela evolução dos temas. É como se cada nível de análise fosse via de acesso para se alcançar uma dimensão mais profunda da atividade transposta em discurso. Assim justificamos as repetições de alguns exemplos de enunciados nas análises.

Antes de iniciarmos a discussão dos dados, é bom que esclareçamos as opções de apresentação dos dados e as codificações utilizadas. Sendo a troca verbal o domínio da relação dialógica e o enunciado a menor unidade de análise, nossa análise centra-se ora em enunciados, ora em sequências de diálogo. Assim, para facilitar a leitura e a compreensão do contexto da discussão, resolvemos reproduzir os enunciados e as sequências dialogais discutidas na maioria das vezes na íntegra, para permitir que o leitor acompanhe a análise sem interrupções, isto é, sem precisar ir aos anexos. Cabe ainda dizer que os destaques dentro do enunciado aparecem em negrito ou itálico.

Quanto à codificação, os enunciados são apresentados com sua numeração correspondente na transcrição, de forma que podem ser facilmente encontrados nos anexos. Quando os enunciados são longos ou destacados, ou quando se trata de sequências de troca verbal, estes aparecem com recuo de margem como as demais citações longas nesta dissertação. O autor do enunciado é identificado pela sua inicial (R – Rosa; F – Flor; e P – Pesquisadora). Assim, a composição dos enunciados é a seguinte: número, inicial do autor e dois pontos seguidos do texto. Quando a citação aparece no corpo do texto, a passagem do enunciado vem entre aspas e em itálico, seguida de sua numeração entre parênteses. Vale ainda salientar que as intervenções da pesquisadora no enunciado (dados extralinguísticos como gestos do autor, supressão de trechos do enunciado, informações extras etc.) vêm entre colchetes.

Cada parte deste capítulo contém sua própria introdução com apresentação, questão ou questões de pesquisa que visa responder, informações sobre a análise, organização etc. Começamos pela análise das entrevistas.

⁸⁴ “*Le mouvement dialogique crée: il crée des rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres, mais aussi entre ce même locuteur et celui qu’il a été dans la situation précédente*” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.22).

4.1 Entrevistas: revelando as prescrições

As entrevistas foram realizadas com cada professora individualmente no início do período de observação de suas aulas. Inicialmente, as entrevistas serviram para a obtenção de informações sobre o meio de trabalho das professoras, suas experiências no ensino do francês e seu trabalho no Núcleo de Línguas Estrangeiras, com vistas a ajudar-nos a decidir sobre a situação de trabalho que seria filmada para ser discutida nas autoconfrontações. O segundo objetivo das entrevistas foi compor dados a partir dos quais pudéssemos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como professores-estagiários percebem e lidam com as prescrições na organização de sua atividade docente?
- 2) Que prescrições são consideradas prioritárias pelos professores-estagiários?

O foco da análise das entrevistas recaiu, então, sobre a identificação das prescrições que constituem a atividade das professoras e sobre a compreensão de como as professoras lidam com tais prescrições. Para isso, apoiamos-nos nos conceitos e nas discussões sobre prescrição e tarefa (AMIGUES, 2004; CLOT; FAÏTA, 2000; LEPLAT; HOC, 1983; SAUJAT, 2004), principalmente nas de Leplat e Hoc (1983).

Evidentemente, não buscamos essa informação perguntando diretamente às professoras sobre as prescrições às quais elas buscam responder com seu trabalho, pois esse conceito não era conhecido por elas. Assim, para investigarmos as prescrições percebidas e trabalhadas pelas professoras, pedimos que estas falassem sobre a preparação de suas aulas e sobre o que levavam em consideração para fazer o planejamento do seu trabalho docente. Escolhemos esse caminho para chegar à resposta, pois entendemos com apoio em Saujat (2004) que a preparação da aula é o momento em que as prescrições são postas à prova pelos professores para, a partir delas, se autoprescreverem tarefas e anteciparem as tarefas que prescreverão a seus alunos no momento da aula. Além disso, pedimos também que as professoras falassem um pouco sobre o material pedagógico que elas utilizavam e sobre como o utilizavam.

4.1.1 O livro como prescritor⁸⁵ do trabalho do professor: *Alors, on enseigne français?*⁸⁶

Observamos a partir de enunciados produzidos pelas professoras durante as entrevistas que, para ambas, a prescrição mais presente na constituição de suas atividades docentes é o livro. A seguir, vamos mostrar com enunciados e trechos de enunciados de cada professora, a forma como elas lidam com as prescrições do livro *Alors?* e do guia pedagógico que acompanha esse livro, que são os materiais básicos que os professores de francês do Núcleo de Línguas Estrangeiras recebem para trabalhar em suas turmas

4.1.1.1 Rosa x *Alors?*

Rosa costuma preparar suas aulas na forma de roteiro, usando um caderno destinado por ela aos seus planejamentos de aula. O primeiro passo de Rosa é fazer uma lista dos tópicos que ela irá abordar na aula, elencando-os por ordem de importância. Os primeiros da lista são os que ela considera como “os principais”.

26 R: Preparo minhas aulas com certeza! O que é que eu faço, eu faço um roteiro, né. Eu tenho um caderno. Então, nesse caderno eu vou, eu faço uma lista do que eu vou dar. Primeiro eu coloco os tópicos que eu acho principais, deixo espaço entre os tópicos e depois vou preenchendo esses tópicos. E fico imaginando, né, eu em sala de aula, e tal e tal. E aí... pronto. Com certeza, preparo minhas aulas com meu caderninho.

Isso demonstra que a professora já está se preparando para o caso de as circunstâncias da aula não lhe permitirem trabalhar todos os tópicos de sua lista. Dependendo das circunstâncias, ou ela começa pelos principais ou passa para os menos importantes, caso seja obrigada a adiar a abordagem dos principais para outro momento. Essa questão é comentada pela professora tanto na entrevista como na autoconfrontação. O trecho de enunciado abaixo faz parte da autoconfrontação cruzada. Apresentamo-lo aqui à guisa de ilustração de como o elenco dos tópicos por grau de importância é também uma preparação da professora para os imprevistos, e também para dar um exemplo de uma situação que a leva a se deter nos tópicos menos importantes.

51 R: [...] Quando eu saio de casa, como eu já falei, eu tenho os tópicos e eu tenho mais ou menos a ideia de como vai acontecer, né. Mas de repente, sei lá, é greve de

⁸⁵ *Prescripteur*: aquele que prescreve. Esse termo aparece em referências bibliográficas em língua francesa. Como não encontramos a tradução da palavra em nenhum dicionário, a tradução é de nossa responsabilidade.

⁸⁶ *Então, a gente ensina francês?*

ônibus. Então, de repente, ao invés de dezessete alunos, eu tenho cinco alunos. Dos cinco tópicos que eu tenho, os três principais, eu vou fazer o seguinte, eu vou dar esses três tópicos principais rapidamente por cima. Porque eu vou repetir. Eu vou repetir. Eu não fico com a consciência legal se eu der a aula praqueles cinco alunos e a próxima aula serão novos tópicos. [...]

Depois de fazer sua lista de tópicos, Rosa diz imaginar-se em sala de aula. Ou seja, a professora antecipa em sua mente formas por meio das quais possa trabalhar aqueles tópicos na aula.

Perguntamos então a Rosa se o seu roteiro era composto de conteúdos ou de modos de agir em sala de aula. Rosa responde que ambos compõem seu roteiro: primeiramente ela determina o conteúdo de cada aula e, em seguida, ela pensa a forma como deve trabalhá-lo.

28 R: [...] eu acredito que os dois. É o conteúdo do que eu vou dar, mas à medida que eu vou preenchendo, é porque, quer dizer, eu vou **me** colocando dentro dele, então à medida... o que é que eu vou trabalhar, qual o gancho que eu posso fazer? Será que eu devo explorar [...].

Rosa também fala que o *feedback* dos alunos influencia no seu planejamento. Dependendo das características da turma será a elaboração do roteiro para a sua aula.

28 R: [...] Outra coisa: a turma me dá muito um *feedback*. Depende da resposta que ela me dá dia-a-dia é o meu planejamento. Pra uma turma é mais elaborado, pra outra é... quer dizer, as duas coisas são elaboradas, são bem elaboradas, pelo menos a meu ver. Mas tem turma que você sente que você pode explorar mais e eu caminho de uma forma, e a outra turma eu caminho de uma outra forma. [...].

Quando perguntamos a Rosa sobre como ela percebe e decide o que é prioritário no conteúdo, Rosa explica que não é só a partir do livro que determina o que é prioritário. Sua percepção sobre o que é importante trabalhar na aula vem de sua vivência na França. A seu ver, o livro às vezes não faz algumas “abordagens” que, para ela, deveriam ser feitas. Contudo, a professora esclarece que dificilmente descarta conteúdos do livro, pois procura segui-lo, mas acrescenta conteúdos, buscando recursos em outros meios (gramática, Internet) para fazer o que ela chama de sua “programação”.

30 R: [...] O que é que eu percebo que é importante, eu acho que da vivência que eu tive... nesse país, né, assim... e eu acho que é daí que eu tiro certas coisas, é tanto que, por exemplo, o livro, às vezes, ele não dá certas, ele não faz certas abordagens, que a meu ver é importante. [...] Tipo, dificilmente eu tiro, não, não vou tirar algo que tá ali, não, eu procuro seguir aquilo que tá ali, mas eu coloco. [...] Eu pego o que o livro diz, né. O livro diz vamos trabalhar os verbos da primeira conjugação, tá, terminados *par -ER*. Aí eu vejo tudo o que o livro quer, mas aí eu vou formular a **minha maneira**, tá. Eu vou numa outra gramática, eu vou na Internet, eu encontro sites ótimos, tem uma didática maravilhosa. Aí eu faço a **minha programação**, a **minha programação**.

Pelo que Rosa afirma, vemos que o livro é a prescrição seguida por ela, isto é, que está na base da constituição de sua atividade docente. Mas, na preparação de sua aula, a professora se apropria da prescrição até no modo como seleciona os tópicos (os conteúdos) de cada aula e decide a ordem de sua abordagem pelo grau de importância que a professora lhes atribui. Ou seja, a professora prepara a sua aula a partir do livro, mas não sem dialogar com o que ele prescreve. Ela observa o que o livro prescreve, mas “formula a sua maneira”. Como afirma, o livro é constitutivo de sua atividade, mas não é tudo: “[...] *Oitenta por cento é, mais assim, o que eu vou achando que é, tá, como eu fiz aqueles tópicozinhos que você viu hoje, aquilo não tem no livro [...]*” (32). Como afirmam Yvon e Clot (2004), a atividade é o diálogo entre o sujeito e a tarefa, ou seja, a apropriação que o sujeito faz da tarefa.

Outros fatores concorrem e vêm se unir na constituição de sua atividade, como é o caso de sua vivência na França, comentada mais acima, e também sua experiência como aluna, a qual a professora afirma contribuir também para o seu aprendizado da profissão de professor quando comenta sobre as instruções do guia pedagógico.

34 R: [...] o guia pedagógico, importantíssimo pra mim. Principalmente quando eu vou entrar na unidade. Porque ele realmente é pedagógico, ele me diz como eu devo, é, é, me dirigir ao aluno, o que eu, **embora, aquelas coisas todas eu já, já tá mais ou menos em mim, né. Porque como eu sou aluna, quando a gente é aluno, e quando a gente tem bons professores, aí a gente vai aprendendo, né.** [...].

O guia pedagógico, como vemos no fragmento de enunciado acima, orienta a professora sobre o “como” fazer em sala de aula, o “como” abordar os conteúdos de cada unidade. Mesmo que algumas sugestões do guia a professora já tenha assimilado na experiência como aluna, observando seus professores.

Portanto, para Rosa, o guia lhe ajuda na preparação da aula, mas é apenas uma orientação inicial a partir da qual a professora “cria” e “se coloca”. Isto é, a partir da ideia que o guia lhe dá sobre “como” fazer a tarefa que lhe é prescrita pelo livro Rosa vai imprimindo sua subjetividade na criação de outras formas de fazer.

38 R: [...] Como eu devo, por exemplo, na aula de hoje, né. [...] ele disse assim: comece falando como é a *journée au Brésil* [...] então, a partir daí o professor entra e vai criando, né. Ele dá assim aquela... ele ajuda você a entrar dentro da unidade. [...] eu me coloco e vou dando asas à imaginação, né.

A percepção de Rosa parece ser a seguinte, enquanto o livro lhe prescreve o “que” fazer, isto é, sua tarefa, o guia lhe sugere o “como” realizá-la. É o que confirmamos também em outro momento, quando Rosa afirma que o guia é importantíssimo pela “parte didática” que ele traz para o professor, ou seja, pela orientação que ele dá ao professor sobre como agir.

Já o livro, em sua opinião, ele é “superficial”. Talvez a superficialidade à qual Rosa se refere esteja relacionada ao fato de que o livro só prescreve o “que”, mas não informa ao professor “como” fazer o que ele prescreve. Trata-se de uma *tarefa de descrição incompleta* (LEPLAT; HOC, 1983) que leva Rosa a recorrer ao guia e a outras fontes para elaborar os procedimentos de ação. Contudo, é justamente por ser aquele que aponta a tarefa que, ao perguntarmos à professora sobre o que orienta melhor seu planejamento da aula, Rosa afirma ser o livro.

48 R: [...] Eu acho assim, bom, o livro, ele realmente é o roteiro, né. É ele que vai realmente, é ele que me diz o que eu devo fazer, como eu devo trabalhar. E quem fez aquele livro sabe que quem está iniciando, no caso o primeiro semestre que eu tô ensinando, quem tá iniciando primeiro semestre de língua estrangeira precisa saber disso, disso, disso. O livro, ele vai lhe dizendo, né. É interessante como você percebe... “rapaz, é verdade, né, ele precisa saber disso.” Então, às vezes, tem até uma coisa que eu gostaria de... não, mas aí é muito, né, precoce.

O livro é levado em consideração por Rosa, pois ela compreende que ele seja elaborado por profissionais que entendem o que é melhor para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Profissionais que sabem, por exemplo, quais são os conteúdos mais pertinentes e necessários em cada nível de aprendizagem.

Logo abaixo, reproduzimos um enunciado de Rosa dando sua opinião sobre a relação que o professor deve ter com o livro. Embora seja um pouco longo, é interessante lê-lo, pois ele revela como a professora dialoga com as prescrições, nesse caso, com o livro e também com o guia pedagógico.

50 R: [...] eu acho que todo professor tem que usar de psicologia, né. Então, mesmo sem aluno nenhum, sem eu ter feito meu plano de aula, lendo o guia pedagógico, eu procuro encontrar na minha mente por que que ele parte do princípio que é daquele jeito. Eu procuro entender o livro que eu trabalho, porque se eu não entender, eu não vou gostar dele. Porque à medida, eu vou achar uma coisa, o livro vai pedir outra, a gente vai se desentender e eu não vou dar uma boa aula. Então, eu parto do princípio do seguinte: se a coordenação escolheu este livro, né, e esse é um livro atualizado, é um livro que tá dando certo, então eu vou procurar entender o livro. No primeiro semestre: o que é que ele aborda? Por que que ele aborda daquele jeito, né? Por que que são verbos da primeira conjugação, né? Por que que é assim? Então, eu entro dentro da psicologia do livro, né. Eu não consigo, eu não posso conversar com as pessoas que escreveram aquele livro, mas lendo o livro é como se as pessoas estivessem me dizendo: “olhe Rosa, é assim, assim é melhor, assim eles vão aprender melhor”, né. Então, aí quando eu, pronto! Aí eu entendo a psicologia daquela pessoa, daqueles autores, aí então vai ficar mais fácil pra mim. E vou fazer e vou trabalhar com meus alunos, é, utilizando essa psicologia em extensão, né. Fazer com que eles também compreendam, e indiretamente, que aquela forma vai ser mais fácil pra eles aprenderem. Quando eu faço meu plano, aí, aí, claro, eu tô materializando essa psicologia, né. Eu tô materializando isso. Em sala de aula dá certo, com uma turma dá mais certo, com outra dá menos certo. Eu tenho que chegar no fim. Às vezes, eu percorro um caminho mais longo, com outras eu percorro um caminho mais curto. Mas o interessante é que eu preciso me encontrar, né, junto a eles.

Nesse enunciado Rosa sintetiza todo um processo de diálogo, reconcepção, trabalho e retrabalho das prescrições. Primeiramente, no planejamento da aula, Rosa questiona as prescrições: “[...] e eu procuro encontrar na minha mente por que que ele [o livro] parte do princípio que é daquele jeito. Eu procuro entender o livro que eu trabalho, porque se eu não entender eu não vou gostar dele.[...]” (50). E negocia com as prescrições sobre o que deve ser sua tarefa em cada aula. É o momento em que a prescrição é posta à prova pela primeira vez (SAUJAT, 2004): “[...] Porque à medida, eu vou achar uma coisa, o livro vai pedir outra, a gente vai se desentender e eu não vou dar uma boa aula. [...]” (50).

A coordenação do curso também aparece como um elemento prescritor, sendo, portanto, um fator que pesa na forma como a professora lida com as prescrições. Há uma hierarquia entre coordenação e livro: a coordenação prescreve o livro e o livro prescreve as tarefas do professor. Já que foi a coordenação que escolheu o livro, este deve ser seguido pela professora: “Então, eu parto do princípio do seguinte: se a coordenação escolheu este livro, né, e esse é um livro atualizado, é um livro que tá dando certo, então eu vou procurar entender o livro.”

Rosa também revela um reconhecimento dos prescritores por trás do livro, isto é, das pessoas que o elaboraram, e a professora entende como se fossem as pessoas que estivessem lhe dizendo o que fazer, nesse caso específico, o que ela deveria fazer numa turma de primeiro semestre, o que deveria ensinar para alunos nesse nível inicial de aprendizagem da língua. Repetimos o fragmento do enunciado abaixo para facilitar a compreensão.

50 R: [...] No primeiro semestre: o que é que ele aborda, por que que ele aborda daquele jeito, né? Por que que são verbos da primeira conjugação, né? Por que que é assim... então eu entro dentro da psicologia do livro. Né, eu não consigo, eu não posso conversar com as pessoas que escreveram aquele livro, mas lendo o livro é como se as pessoas estivessem me dizendo: “olhe, Rosa, é assim, assim é melhor, assim eles vão aprender melhor”. [...].

A partir desse diálogo com os autores do livro e do questionamento das prescrições, Rosa realiza um trabalho de reconcepção das prescrições, apropriando-se delas e transformando-as em autoprescrições para poder trabalhar com os alunos e para fazê-los também trabalhar. Ou seja, a partir das prescrições a professora elabora as suas tarefas e as dos alunos.

50 R: [...] Né. Então, aí quando eu... pronto. Aí eu entendo a psicologia daquela pessoa, daqueles autores, aí então vai ficar mais fácil pra mim. E vou fazer e vou trabalhar com meus alunos, é, utilizando essa psicologia em extensão, né. Fazer com que eles também compreendam, e indiretamente, que aquela forma vai ser mais fácil pra eles aprenderem. Quando eu faço meu plano, aí, aí, claro eu tô materializando essa psicologia, né. Eu tô materializando isso. [...].

Já em sala de aula, as prescrições reconcebidas e transformadas em tarefas para si e para os alunos podem ainda ser retrabalhadas ou trabalhadas de uma forma diferente com cada turma, de acordo com cada situação.

50 R: [...] Em sala de aula dá certo, com uma turma dá mais certo, com outra dá menos certo, eu tenho que chegar no fim. Às vezes, eu percorro um caminho mais longo, com outras eu percorro um caminho mais curto. Mas, o interessante é que eu preciso me encontrar, né, junto a eles.

Rosa percebe as prescrições, questiona-as, dialoga com elas, apropria-se delas e se autoprescreve tarefas. Contudo, o que as prescrições lhe dizem é apenas o “que” fazer. Mas “como” Rosa realiza essas tarefas? E como decide o “como” de seu trabalho? Quando lhe perguntamos sobre outros materiais pedagógicos que ela pudesse usar, Rosa informou-nos que utiliza dicionário, gramática e Internet (cursos de francês *on line*, por exemplo). O que a professora busca nessas fontes são recursos para o seu agir, para realizar a tarefa prescrita pelo livro. Esta é a hipótese que fazemos a partir do que é dito por Rosa e pela repetição da palavra “como” no seguinte enunciado.

67 R: [...] Quando, por exemplo, eu acho que eu procuro a gramática, porque **como** é que eu vou dar, **como** é que eu vou elaborar? Bom, no livro tem assim. O que eu posso enriquecer? Eu parto do princípio. Aí eu vou na gramática, exercícios, né, alguns é da minha cabeça, outros eu pego, eu gosto de ler, ver **como** é que outros, **como** é que os autores elaboram nas suas gramáticas e, por exemplo, e vou em sites, interessante, quando, às vezes, eu quero, é claro, eu vou abordar a gramática, mas assim, enriquecer a forma **como** eu vou passar. Eu acho que eu procuro mais os sites pra isso, pra enriquecer a forma **como** eu vou passar.

Vejamos, então, como Flor percebe e lida com as prescrições.

4.1.1.2 Flor x *Alors*?

Como dissemos anteriormente, o livro é também para Flor a prescrição mais evidente e levada em consideração por ela para definir o seu trabalho durante o semestre e em cada aula. Quando perguntamos à professora qual o papel do livro na sua aula, ela responde que ele é a base para saber o que é o conteúdo de cada semestre. Embora no mesmo enunciado em que afirma isso, a professora ressalva que sua aula não é feita só a partir do livro, por achá-lo incompleto.

58 F: Ele [o livro] é mais uma base.

62 F: Pra saber o que que vai ser o conteúdo do semestre. Aí eu trago, assim, os textos e tudo, mas nem é toda aula que eu trabalho só com o livro, porque, acho que falta umas coisas, falta, sei lá.

Assim como Rosa diz que o livro é um pouco “superficial”, Flor afirma que falta nele “umas coisas”. Além disso, a professora também diz não seguir tudo o que tem no livro, embora ele oriente a concepção da sua tarefa: “[...] *Eu sempre olho o livro pra ver o quê que, o que que tem aquela unidade pra eu passar. Aí tem umas coisas que eu não uso.*” (27).

A partir do livro, Flor faz uma primeira organização do que será seu trabalho durante o semestre, isto é, a professora parte do livro para elaborar seu plano de curso, selecionando o que vai levar em consideração para definir sua tarefa em cada aula do curso. Contudo, nem sempre o retrabalho das prescrições é seguido: “*Tem o plano de curso, né, que eu fiz antes, e já separei mais ou menos o que que era daquele dia. Depois, eu tava olhando e eu acabei sem seguir muito o plano de curso. [...]*” (23). Seguindo Leplat e Hoc (1983), a atividade corresponderia a tudo o que é mobilizado pelo sujeito para executar uma tarefa. Todavia, nem sempre a atividade responde às exigências da tarefa prescrita, mesmo autoprescrita, acrescentamos. Contudo, o realizado e o não-realizado são importantes para a atividade. Segundo Clot (1999), é muitas vezes o que deixou de ser feito que alimenta a ação impulsionando o profissional para a mudança, para a transformação de sua ação. Por ora, anunciamos que o desenrolar das análises nos permite compreender que fatores contribuem para as mudanças em relação ao planejamento da atividade de Flor.

Percebemos que Flor, à semelhança de Rosa, questiona as prescrições e as reconhece na preparação do seu trabalho e do trabalho dos alunos.

23 F: [...] eu vejo o livro e o que é que precisa. No caso do livro, por exemplo, tem uma coisa que eu adiantei que foram os verbos que terminam em ER, que ele vai mostrar lá na frente. Mas quando eu fui preparar a aula, uma das aulas, eu pensei: “poxa, mas sem os verbos em ER vai ficar tão difícil”. Porque eles vão ficar: “Mas o que é isso? Mas o que é isso? Por que é que tá assim?” Assim como quando eles veem as outras formas, eles ficam perguntando. Então, pelo mesmo, no presente, os verbos da primeira conjugação eles não precisam mais ficar perguntando, eles já reconhecem. Então, isso eu resolvi adiantar pra que isso facilitasse todo o trabalho, então, às vezes, acho que é assim, mais um pouco de intuição, sei lá.

Dessa forma, Flor elabora primeiramente um plano de curso, que é exigido pela coordenação do Núcleo de Línguas Estrangeiras a partir do conteúdo prescrito pelo livro para aquele semestre. A elaboração do plano de curso constitui uma tarefa explícita, mas de *descrição incompleta* (LEPLAT; HOC, 1983). Embora, normalmente, modelos de planos de curso elaborados por outros estagiários em semestres anteriores sejam apresentados às

estagiárias. A partir dos modelos, as estagiárias concebem o seu próprio plano de curso com base nas unidades do livro a serem contempladas em cada semestre. Contudo, observamos no enunciado de Flor que o plano se torna, no seu trabalho, um roteiro de tarefas que acaba não sendo seguido exatamente como está prescrito pela própria professora.

Quanto à preparação de suas aulas, Flor não costuma planejá-las de forma muito detalhada e confessa ter um pouco de preguiça de realizar essa parte do seu trabalho de professora. Embora afirme que nunca vai dar sua aula sem antes ver o que é o assunto da aula. Além disso, seu plano de curso constitui um roteiro de suas aulas durante o semestre. Ainda sobre a preparação das aulas, Flor afirma ter usado o guia pedagógico para isso apenas no seu primeiro semestre de estágio. Já a partir do segundo semestre não usou muito o guia. E agora, no seu terceiro semestre de experiência de ensino, não o utiliza mais para preparar suas aulas. Na sua opinião, esse tempo de experiência pode ter lhe trazido “uma confiança”. Além disso, o fato de ter trabalhado com turmas de terceiro semestre duas vezes seguidas parece ter contribuído para a seu desprendimento do uso do guia na preparação das aulas.

33 F: Será que eu criei uma confiança? Não sei... pode ser, né. [risos]. Não sei, ô, assim, no primeiro semestre, eu usei muito, quando foi o segundo semestre que eu fui ensinar, foi o, eu ensinei o terceiro semestre de novo. As duas turmas que eu ensinava era terceiro semestre, então, era a terceira vez que eu trabalhava com o terceiro semestre. Então, não tinha mais aquela, eu planejava as aulas, mas já não era mais tão detalhado quanto no primeiro semestre, né. Então, talvez por isso, pela repetição dos conteúdos, eu tenha deixado de usar o guia. Aí agora com o primeiro semestre eu não sei dizer, acho que falta de hábito, não sei.

Ainda a respeito do guia pedagógico, diferentemente de Rosa, Flor não acha que ele lhe ajude a saber “como” agir em sala de aula, que ele oriente sobre “como” realizar o “que” o livro prescreve. Mas, assim como Rosa, Flor releva buscar outros recursos para dar sua aula, para construir sua abordagem dos conteúdos. A passagem a seguir é um comentário de Flor sobre a utilização de outros materiais.

54 F: As gramáticas, eu uso muito pra preparar aula, pra saber o que dizer. Tem muita coisa, por exemplo, que eu sei pra mim, aí eu fico “vixe, como é que eu vou explicar isso?”. Aí eu procuro na gramática. E o dicionário, assim, antigamente eu toda aula trazia o dicionário. Esse, essas últimas, eu não tenho trazido. Eu esqueço dentro do carro. [risos] Mas eu vou tentar voltar a trazer o dicionário... E tem uns textos livres que eu trago, da faculdade mesmo. Tem uns textos livres que eu trago pra enriquecer o vocabulário. É isso.

Nesse momento da entrevista, Flor comenta uma de suas principais preocupações, que durante a autoconfrontação se torna ainda mais evidente: a aquisição do vocabulário pelo aluno. Ainda comentando sobre os materiais extras que costuma trazer, observamos a

importância do vocabulário no seu trabalho de professora de línguas e também o tipo de desgaste que lhe traz realizar essa tarefa de trabalhar o vocabulário em uma turma de primeiro semestre. Soa quase como uma “missão” sua ampliar o vocabulário dos alunos.

50 F: [...] E os materiais que eu trago, eu trago muito texto, porque eu acho que é um jeito bom de adquirir vocabulário. Aí às vezes eu fico danada da vida, quando eu acabei de falar uma palavra, aí passa dez minutos, aí a pessoa vem e me pergunta. Por exemplo, aconteceu hoje, eu disse, uma das questões tinha *fier* e eu expliquei o que que era, aí na outra questão tinha de novo e eles não se lembraram. Eu fico danada da vida. Eu fico, sabe, porque tem que ter um esforço da parte deles também de tentar memorizar as palavras, eu fiz isso porque, sabe, por que que eles não podem fazer? Aí, às vezes eu, eu acho que eu me irrito com facilidade.

A preocupação de Flor de se fazer entender pelos alunos gera algumas dificuldades em relação ao tempo da aula que é marcado pelo “tempo do aluno”. Isto é, as tarefas que ela se autoprescreve, ao estar em relação com as tarefas que ela prescreve aos alunos, depende do tempo que os alunos precisam para realizá-las. É a combinação entre o que se propõe a ensinar aos alunos e o grau de facilidade ou de dificuldade deles em absorver e realizar o que a professora lhes propõe, que gera um impasse sobre o ritmo das ações docentes. Já que os alunos não têm o mesmo ritmo, uns entendem mais rápido, outros se demoram um pouco mais, então a professora deve decidir que ritmo dar à aula frente a todas as tarefas e fatores que lhe interpelam. A professora atribui a esse impasse a causa de, algumas vezes, a aula não se realizar da forma planejada.

91 F: É, isso, geralmente é o tempo do aluno. E eu sempre tive que tentar respeitar isso. Aí às vezes tem aluno que demora mais, tem... metade da turma já entendeu, tem uns pouquinhos que não entenderam ainda. Aí eu fico em dúvida: “será que eu continuo repetindo até aqueles entenderem? Ou eu respeito a maioria que já, já conseguiu?”. Então, eu nunca sei o que fazer direito em relação a isso, sabe. Aí eu, eu vario. Às vezes, eu repito de novo, mais uma vez, mais uma vez, até todo mundo entender. Ou eu passo adiante porque a maioria já conseguiu, sabe.

93 F: É, porque tem uns que são mais rápidos que os outros. Aí eu nunca sei se eu devo dar mais atenção àqueles que vão mais devagar ou dar mais atenção a... Porque, assim, se, por exemplo, se fosse eu que já tivesse entendido e a professora ficasse repetindo a mesma, mesma coisa, eu não ia gostar. Mas, por outro lado, se eu não tivesse entendido e a professora já passasse, eu também não ia gostar. Mas aí eu não sei o que fazer.

Para tentar resolver esse impasse, Flor diz costumar refletir sobre a posição do aluno, lembrando-se de sua experiência como aluna, de suas percepções e preferências quando nesse tipo de situação. Na análise das autoconfrontações, discutimos sobre a importância da experiência como aluna na constituição da atividade das estagiárias.

Tendo realizado essa primeira discussão das formas como cada professora lida com as prescrições, passamos a tecer algumas considerações a seguir.

4.1.1.3 Considerações sobre a análise das entrevistas: *mais comment enseigne-t-on?*⁸⁷

Como pudemos observar a partir das análises precedentes, ambas as professoras revelam estabelecer uma relação dialógica com o livro na constituição do seu trabalho. Para Rosa, o livro lhe “diz o que deve fazer” e para Flor, no livro ela vê “o que precisa”, o que ela tem que passar, mesmo que não realizem exatamente tudo o que o livro “diz”. Elas o questionam e se apropriam dele de uma forma particular.

O livro constitui a prescrição do trabalho das professoras na medida em que os conteúdos que ele traz devem ser trabalhados por elas junto aos alunos. Assim, aparentemente, a maior obrigação do trabalho das professoras revela-se como o cumprimento das unidades do livro prescritas como o programa de cada semestre. A prescrição diria respeito, assim, ao conteúdo trazido pelo livro, à ordem em que esses conteúdos são apresentados e aos exercícios propostos para cada assunto.

Contudo, o que o livro prescreve é apenas **o que** as professoras devem fazer, mas não diz **como** elas devem fazer. Por isso, ambas as professoras manifestam uma opinião semelhante sobre o livro: para Rosa o livro é superficial, para Flor ele é incompleto. Esse estranhamento ou mesmo queixa sublimada das professoras sobre a prescrição de seu trabalho se relaciona a um aspecto muito comum ao trabalho do professor: a *fluidéz* ou *déficit de prescrições* com a qual o professor tem que lidar (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2007). De acordo com Faïta (2010b)⁸⁸, os professores encontram o que fazer, mas não o como fazer. Ou seja, assiste-se no meio educacional a uma infinidade de deveres a cumprir, mas depara-se com uma escassez de explicitações sobre os procedimentos de ação.

Frente a essa carência de informações sobre os meios de agir, passa a constituir também a atividade do professor a busca e o estabelecimento dos meios para alcançar seus objetivos (SOUZA-E-SILVA, op. cit.) e muitas vezes, o professor precisa estabelecer os próprios objetivos. Talvez essa seja a grande dificuldade daqueles que iniciam no trabalho docente. Os comentários de Rosa e de Flor sobre a preparação de suas aulas reforçam a nossa suspeita. Por exemplo, o seguinte comentário de Flor à pergunta da pesquisadora é

⁸⁷ *Mas como a gente ensina?*

⁸⁸ Notas feitas a partir de uma conferência realizada por Daniel Faïta em encontro acadêmico em 2010, em Fortaleza.

emblemático dessa dificuldade do professor iniciante, pelo fato de ele estar apenas começando a formar o seu repertório de agir docente. E observamos também na resposta de Flor uma evidência da impressão da subjetividade no seu modo de agir: ela procura formas mais divertidas de trabalhar alguns conteúdos de gramática.

34 P: Voltando à questão do uso do guia pedagógico no seu primeiro semestre, você sentiu alguma dificuldade com a questão de saber como ia preparar a aula? Como ia atuar em sala de aula? Como ia decidir o que você ia fazer? Como ia fazer? Você tinha dificuldade?

35 F: Tive, tive, tive muita dificuldade. Alguns conteúdos de gramática, por exemplo, eu... **fiquei pensando maneiras de deixar mais divertido**: “como é que eu vou deixar esse conteúdo...” Mas num tem. Às vezes, gramática a gente precisa escrever no quadro e, e é aquela coisa mesmo. E aí esse **como fazer** é que foi difícil.

Quando comentaram sobre os materiais extras que utilizam para realizar seu trabalho docente, ambas as professoras revelaram que o motivo que subjaz ao uso desses materiais é a busca de referenciais para seu agir docente, de procedimentos de ação, de modelos de como fazer. Enfim, o que as professoras buscam são recursos para agir. O enunciado (67) de Rosa, comentado anteriormente (ver p.97) sobre o uso de materiais extras mostra essa busca por modelos de agir marcada com o advérbio de modo “como”.

Também Flor mostra que os materiais extras que utiliza servem para compor seu repertório de formas de ação: “*As gramáticas, eu uso muito pra preparar aula, pra saber o que dizer. Tem muita coisa, por exemplo, que eu sei pra mim, aí eu fico ‘vixe, como é que eu vou explicar isso?’ [...]*” (54).

Além de materiais extras, as professoras podem recorrer ainda a outras fontes para estabelecer recursos de sua ação. Por exemplo, a experiência como aluna de línguas, que é comentada por Rosa como um aspecto da construção do seu agir, a partir de sua observação do agir do professor, da sua forma de fazer o trabalho de professor.

8 R: [...] porque na verdade, quando eu, eu estou dando aula, a primeira pessoa que eu lembro, foi do **professor de francês que eu tive, M. P., na França**. Então, eu acho que ele, **ele foi assim o meu maior suporte**. Claro que eu não chego nem aos pés dele. Mas a **forma como** ele passava as informações pequenas, mínimas, precisas, assim, uma novidade, **como** ele narrava a guerra, **como** ele falava dos costumes, do povo dele, eu acho que esse homem, provavelmente, ele é a minha maior contribuição, essa fase que eu passei na França, mais precisamente esse professor, esses três anos de aula que nós tivemos juntos.

10 R: [...] **Eu acho que as minhas informações vêm mais de mim como aluna que observa o professor**, do que propriamente de ter sido instruída. ‘Ó, Rosa, é assim, assim, né, que você tem que fazer, é assim que você tem que agir.’”

E também Flor mostra recorrer à sua experiência como aluna para refletir sobre o que fazer em uma situação de dificuldade, como vimos no enunciado (93), (ver p.100).

O guia pedagógico também pode servir de fonte de recursos para o agir. Como vimos nas discussões anteriores, Rosa atribui ao guia bastante importância na preparação de sua aula, principalmente no que se refere à definição do “como” de sua ação. Embora ela perceba que o que ele recomenda ela já sabe pelo fato de ter aprendido enquanto aluna, observando os professores, como acabamos de ver.

34 R: [...] ele me diz **como** eu devo, é, é, me dirigir ao aluno, o que eu, embora, aquelas coisas todas eu já, já tá mais ou menos em mim, né. Porque como eu sou aluna, **quando a gente é aluno, e quando a gente tem bons professores, aí a gente vai aprendendo, né.**”

Assim, confirmamos essa exigência constitutiva do trabalho do professor: buscar recursos para a sua ação, encontrar e decidir o “como” do seu trabalho. Exigência à qual principalmente o professor iniciante tem que se habituar, tanto para responder às obrigações do seu trabalho como para se munir de um repertório de ações que lhe permita agir com eficiência frente às mais diversas situações de trabalho e lidar com desenvoltura com os imprevistos e incertezas que são comuns ao meio docente. É inegável, porém, que as atividades de elaboração “impostas” pela incompletude da descrição das tarefas das estagiárias leve a situações de aprendizagem. Como asseveram Leplat e Hoc (1983), as atividades de elaboração, ao mobilizar a montagem de mecanismos de ação, caracterizam aprendizagem e resolução de problemas.

Na segunda parte deste capítulo de análise, que trata das autoconfrontações simples, podemos observar como as duas professoras lidam com essa dificuldade do trabalho docente e a que meios recorrem para constituir sua atividade.

4.2 Autoconfrontações simples: compreendendo a organização da atividade docente

As autoconfrontações simples foram realizadas depois de três meses de observação das aulas das professoras. No primeiro mês fizemos apenas notas de aula, no segundo e terceiro mês gravamos as aulas em vídeo: totalizamos, dessa forma, a filmagem de quatro aulas de cada professora. Começamos a filmar as aulas apenas a partir do segundo mês de observação para dar aos alunos e à professora um tempo de adaptação à presença da pesquisadora em sala de aula.

Para compor o vídeo objeto da autoconfrontação, colocamos como critério de escolha contemplar a situação de trabalho que se apresentasse como a mais próxima entre as duas professoras, isto é, a partir das aulas filmadas selecionamos as sequências de atividade

das professoras que eram as mais comparáveis, como aconselham Vieira e Faïta (2003a, 2003b), para favorecer a discussão sobre a atividade durante as autoconfrontações e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Procedemos à análise das autoconfrontações simples observando o que as duas professoras revelam sobre os seus modos de agir por meio dos seus modos de dizer ao descrever e contextualizar sua situação inicial de atividade, à qual as professoras assistiram na presença da pesquisadora.

O corpus da análise é o texto transcrito dos diálogos das professoras, no qual focamos os enunciados e elementos de enunciados que nos pareceram pertinentes para responder às questões de pesquisa e para sustentar nossa compreensão da atividade das professoras. Assim, apoiamos a análise na detecção dos temas, gêneros de discurso e espaços semióticos que permeiam as trocas verbais das professoras e ainda nas noções de atividade, ação, motivo e objetivo cujas relações entre si ajudam a construir os sentidos da atividade.

Com essa análise, buscamos compreender como as professoras-estagiárias de francês organizam sua atividade docente a partir das prescrições e o fazemos compreendendo a organização do trabalho docente como a definem Faïta e Saujat (2010, p. 47), seguindo Maggi (2003), como “um processo de ações e decisões, um agir organizacional no curso do qual são reconcebidas e retrabalhadas as prescrições⁸⁹.”

Dessa forma, focamos nas análises as ações e decisões que compõem o agir organizacional das professoras e o retrabalho das prescrições por meio da relação entre os seus modos de agir e os seus modos de dizer (FAÏTA, 2004).

Quanto à organização da discussão dos dados, sistematizamos a análise em tópicos para facilitar a leitura e o aprofundamento de cada tema. Primeiramente, caracterizamos a atividade escolhida para a autoconfrontação, justificando sua escolha. Em seguida, comentamos sucintamente o aspecto externo da atividade para, então, passarmos à exposição e compreensão da organização da atividade revelando o que não é visível à simples observação externa, mas que só os comentários das protagonistas sobre suas próprias atividades nos permitem conhecer; pois a parte não observável da atividade concerne às representações mentais do sujeito na realização da tarefa (LEPLAT; HOC, 1983). Para isso, discutimos sobre o motivo e depois sobre a organização particular da atividade por cada professora.

⁸⁹ “[...] un processus d’actions et de décisions, un agir organisationnel au cours duquel sont reconçues et retravaillées les prescriptions.” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 47).

Passemos agora à análise do texto resultante da atividade de confrontação de cada professora com a sua atividade inicial.

4.2.1 Atividade de compreensão oral: *Des conversations*⁹⁰

A atividade que escolhemos levar para a autoconfrontação das professoras trata-se de uma atividade de compreensão oral realizada a partir de um diálogo que abre cada unidade do livro *Alors?*. Como observamos a partir da entrevista prévia, ambas as professoras têm o livro como a principal prescrição, como aquela que está no início de suas ações, isto é, na preparação das aulas, sendo, portanto, constitutiva de suas atividades docentes. Por isso, decidimos escolher uma situação em que o livro estivesse na base das ações das professoras, já que o foco desta pesquisa é compreender como as professoras organizam seu trabalho a partir das prescrições. Além disso, as professoras são da mesma opinião de que essa seção do livro é importante porque introduz o conteúdo da unidade, além de ser um momento em que se trabalha a compreensão oral dos alunos, competência à qual as professoras atribuem grande importância. Outra justificativa para a escolha dessa atividade é que as aulas das professoras contemplando essa atividade apresentaram sequências bastante comparáveis.

A seção se chama *Des conversations*, traz o áudio de um pequeno diálogo em uma determinada situação comunicativa⁹¹ e sua transcrição, mais um exercício de compreensão do diálogo na forma de algumas perguntas que vêm logo abaixo da transcrição. Depois dessas perguntas há um pequeno quadro onde se sugere que o professor peça aos alunos para representar a conversação. Assim, constitui a atividade inicial as aulas que Rosa e Flor desenvolveram a partir dessa seção.

4.2.1.1 Aspecto externo da atividade

Mostramos abaixo primeiramente o aspecto externo da composição das atividades das duas professoras, isto é, aquilo que podemos perceber da composição de suas aulas pelo

⁹⁰ *Conversations*. O livro traz quatro grandes seções (*rubriques*). Cada uma delas sugere textos orais ou escritos, exercícios, quadros com explicações, imagens etc. destinados ao trabalho das quatro competências: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita. No caso da seção *Des conversations*, ela visa o trabalho da compreensão oral.

⁹¹ No caso da atividade foco da autoconfrontação, trata-se de um diálogo entre três jovens que dividem um apartamento e estão decidindo sobre a distribuição das tarefas domésticas entre eles.

simples olhar externo, sem acessar ainda os comentários das professoras sobre as próprias atividades. Vejamos as macro-ações da atividade de cada uma por ordem de realização.

Composição da Atividade de Rosa

1. Instruções sobre a atividade – apresentação de perguntas básicas de compreensão do diálogo
2. Escuta do diálogo (3 vezes seguidas)
3. Conversa com os alunos sobre o diálogo – perguntas básicas de compreensão
4. 4ª Escuta do diálogo – tarefa: verificar palavras
5. Conversa com os alunos sobre o diálogo – verificação das palavras
6. 5ª Escuta do diálogo - tarefa: verificar nomes dos personagens
7. Leitura do diálogo – pelos alunos, pela professora, pelos alunos
8. Tarefa dos alunos: grifar palavras desconhecidas – Professora escreve lista de trabalhos domésticos no quadro (assunto abordado no diálogo)
9. Tradução do diálogo
10. Instrução da “tarefa de casa”

Composição da Atividade de Flor

1. Apresentação da atividade de escuta do diálogo
2. 1ª escuta do diálogo
3. Conversa com os alunos sobre o diálogo – perguntas básicas de compreensão
4. 2ª escuta do diálogo
5. Conversa com os alunos sobre o diálogo – perguntas básicas de compreensão + explicação das palavras compreendidas pelos alunos
6. 3ª escuta do diálogo (acompanhando transcrição no livro)
7. 4ª escuta do diálogo
8. Leitura do diálogo – pela professora
9. Tradução do diálogo (explicação do vocabulário)
10. Exercício de compreensão do diálogo (no livro)

A partir da comparação entre o que o livro prescreve e a observação dos detalhes externos das atividades, focando apenas as macro-ações que as compõem, podemos dizer que as atividades apresentam uma composição semelhante, seguindo razoavelmente a prescrição

do livro. Porém as professoras modificam um pouco a ordenação sugerida para as ações, excluem uma ou outra ação e acrescentam mais algumas. Assim, aparentemente as professoras seguem uma espécie de protótipo de aula voltada para o trabalho da compreensão oral, mas não sem imprimir um pouco de suas individualidades na materialização desse protótipo. Ou seja, notamos aí já algumas escolhas diferentes no modo de realizar a atividade.

A análise que fazemos a seguir mostrará como as trocas verbais sobre a atividade permitem aprofundar nossa compreensão sobre ela, ao revelar os modos de dizer das professoras sobre os seus modos de agir, bem como ao esclarecer suas tomadas de decisão e suas reflexões na ação, não acessíveis pela simples observação externa da atividade.

4.2.1.2 Revelando as dimensões ocultas da atividade

Nesta seção, começamos a desvendar as dimensões ocultas da atividade. A partir da observação das relações dialógicas estabelecidas na autoconfrontação buscamos uma compreensão mais aprofundada da forma como as professoras Rosa e Flor organizam suas atividades docentes. Primeiramente abordamos os motivos que impulsionam as atividades das professoras que, veremos, é o mesmo. Contudo, esses motivos levam cada professora a desenvolver um conjunto de ações particulares, refletindo seus diferentes modos de agir. Assim, depois de tratar do motivo da atividade nos detemos na discussão do que constitui a parte não visível da atividade de cada professora a partir da correlação entre os seus modos de dizer e os seus modos de agir.

4.2.1.2.1 Motivo da atividade: um mesmo impulso, várias rotas possíveis

Nesta subseção, analisamos primeiramente a compreensão que as professoras têm de sua atividade e o motivo que suscita suas ações. Pudemos perceber, a partir dos primeiros enunciados produzidos pelas professoras para contextualizar e descrever a atividade que se viram fazendo, que ambas apresentam o mesmo motivo da atividade: desenvolver a habilidade de compreensão oral dos alunos em língua francesa. O que nos permite essa compreensão é a forma como as professoras definem a ação central da atividade e o objetivo que elas relacionam a essa ação.

Nas palavras de Flor, a “*atividade*” (termo usado por Flor no sentido corrente, não se refere, portanto, ao conceito ergonômico) é “*pra escutar um diálogo que começa a*

lição”. Essa é, na verdade, a ação central da atividade cujo objetivo Flor exprime com o verbo “entender”, o qual ela introduz com o verbo “querer”, mostrando que o objetivo é determinado por ela enquanto professora que prescreve uma tarefa aos alunos. A ação ou tarefa é, portanto, escutar o diálogo e o objetivo dessa ação é tentar entender.

1 F: [...] Eu **queria** que eles primeiro **escutassem o diálogo** e **tentassem entender** [...]

Ação central	Objetivo da ação
Escutar um diálogo	Tentar entender

Rosa define como ação central da atividade “ouvir um diálogo”. A professora introduz o seu primeiro objetivo fazendo o uso da própria palavra “objetivo” e o apresenta com o verbo “identificar”, que deve ser a ação correspondente do aluno. Nesse caso, Rosa fala mais especificamente da ação-resposta que objetiva que os alunos realizem. Ou seja, o que ambas as professoras fazem inicialmente é prescrever uma tarefa para os alunos.

1 R: [...] quando o professor pede pra ele **ouvir um diálogo**, interpretar logo esse diálogo é uma coisa bem incoerente, logo aí no início da aula, né. Então quando ele pelo menos **tenta identificar coisas**, é, é, não o diálogo em si, mas, por exemplo, é, coisas que, é, é, como é que se diz, **coisas que fazem parte do diálogo** [...]

Ação central	Objetivo da ação
Ouvir um diálogo	Tentar identificar coisas que fazem parte do diálogo

Os objetivos apresentados pelas professoras remetem a ações intermediárias que são realizadas impulsionadas pelo motivo base da atividade: desenvolver a compreensão oral. E, como observamos, ambos os objetivos – entender e identificar coisas – se relacionam à compreensão oral. Mas, como se trata de um objetivo que não se pode verificar e medir com precisão, tanto Rosa como Flor suavizam a tarefa ou, poderíamos mesmo dizer, modalizam-na com o verbo “tentar”.

O motivo da atividade – desenvolver a compreensão oral dos alunos em língua francesa – é o que incita as professoras a agir, isto é, este é o motivo que as leva a realizar uma série de ações, cada uma delas com um objetivo em relação aos alunos.

As ações são as formas com que as professoras vão organizando o seu trabalho e o dos alunos, pois cada ação das professoras visa a uma ação-resposta deles, que se constitui no objetivo do seu agir professoral. Todas as ações são encadeadas, de forma que da ação-

resposta dos alunos depende a ação subsequente das professoras. É nesse sentido que afirmamos que suas decisões vão sendo tomadas na ação de acordo com a situação.

O conjunto de ações que compõe a parte visível da atividade visa a completar a tarefa que as professoras se autoprescrevem a partir do retrabalho das prescrições, que nesse caso vimos tratar-se do livro, do conteúdo nele prescrito. A atividade objeto das autoconfrontações e da análise parte de uma prescrição do livro, portanto, apresenta-se igualmente para as duas professoras, mas cada uma transforma essas prescrições em tarefas para si e em tarefas para seus alunos de uma maneira particular. No momento da aula, a partir de um conjunto de ações e decisões, as professoras vão organizando o seu trabalho e o de seus alunos em co-atividade (AMIGUES, 2003), de acordo com seu modo de agir, com suas experiências, com os repertórios de ação e com os recursos dos quais lançam mão para agir e cujas fontes podem ser diversas.

É isso o que passamos a discutir a seguir, isto é, a forma particular de cada professora organizar sua atividade por meio de recursos para a ação.

4.2.1.2.2 *Des conversations* por Rosa

Ao comentar sua atividade⁹², Rosa utiliza predominantemente micro-gêneros⁹³ argumentativo-explicativos (introduzidos por “porque”, “quando”, “então”, “se” etc.) para guiar a compreensão da pesquisadora sobre o porquê de suas ações. Com tais micro-gêneros, Rosa circunscreve a sua atividade ao espaço das regras sobre o agir do professor, ao retrabalho das prescrições de acordo com a situação de ensino e à construção da tarefa que o professor pode prescrever aos alunos naquela situação mostrada. Situação esta que é marcada com exemplos dados pela professora, com os quais ela reconstrói a cena em um novo espaço semiótico, que não é visível pela simples observação da cena. Trata-se na verdade de um espaço de sentido criado pela sua explicação da situação. Vejamos algumas das marcas desse seu modo de dizer argumentativo-explicativo.

Enunciado	Marcas argumentativo-explicativas
(1)	“Porque é muito difícil, por exemplo...”, “Então, quando o professor...”, “Então, quando ele [aluno] pelo menos...”, “Então, se eles [alunos]...”.
(3)	“Porque senão...”.
(16)	“Porque, às vezes, eles [alunos]...”, “Então, aí...”

⁹² A transcrição da autoconfrontação simples de Rosa, objeto dos comentários nesta seção, encontra-se no ANEXO C.

⁹³ Forma mais flexível de gênero (FAÏTA, 2004) como definido na página 70 deste trabalho.

(17)	“Aí eu,...”, “Porque...”, “Então, eu...”
------	--

As ações de Rosa, como percebemos pelas construções situacionais em seu discurso marcadas na citação abaixo, são duplamente dirigidas em relação aos alunos. Ou seja, ao mesmo tempo em que se dirige aos alunos sua ação também se orienta a partir deles, de modo que sua ação vai se construindo na interação com os alunos. Podemos dizer que os alunos estão no início e no fim das ações da professora a partir da forma como ela explica a sua ação em relação a eles, pelo modo como argumenta a partir da descrição da situação qual seria a conduta mais coerente do professor em resposta a tal situação. O enunciado (19) é um exemplo emblemático da construção discursiva da interação entre professora e alunos, mostrando como essa interação direciona o seu agir docente.

19 R: Não, eu não penso. Eu não determino quantas vezes. **Eu olho** também em torno. **Eles fazem** alguns gestos que eu sei que a maioria tá dando conta. **Por exemplo, às vezes, eles** tão com cara de pavor ou... Eu olho a maioria. Eu olho o rostinho deles, **então, pronto, eu tô vendo aqui que** a maioria entendeu alguma coisa. **Aí eu** paro. **Quando eu** vejo **que eles** estão muito assim, assim [faz gesto de pessoa que não está compreendendo]. Só um ou outro entendeu. **Então, eu** continuo. **Mas também se eu** continuo, repito, repito, repito. **E eles** continuam, eu sinto que eles continuam sem entender. **Aí também eu** já paro. **Talvez eu** esteja pedindo demais. **Ou então eles** realmente não estão conseguindo mesmo, **porque** o som não é bom ou porque há uma mistura de vozes e eles não tão conseguindo compreender. Bom, eu deduzo alguma coisa.

Rosa cria várias hipóteses interpretativas da ação dos alunos e essas interpretações vão guiando suas decisões sobre o que fazer. A cada ação-resposta dos alunos à sua ação, Rosa reavalia a validade de sua interpretação e a eficácia de sua ação, o que lhe diz qual o passo seguinte a ser dado. Com esse modo de dizer Rosa nos revela o seu discurso interno, isto é, o pensamento que guia suas tomadas de decisão. É o que interpretamos, por exemplo, por esse fragmento do enunciado (19): “[...] *Eu olho o rostinho deles, então, pronto, eu tô vendo aqui que a maioria entendeu alguma coisa. Aí eu paro. [...]*”. A passagem em destaque refere-se claramente à sua interpretação sobre a situação a partir da observação dos alunos. Em seguida, a professora revela a ação à qual essa interpretação conduz: “*Aí eu paro.*”.

Conjecturamos que com esse modo de dizer Rosa revela os modos de agir mais marcantes de sua atividade. De fato, assistimos em suas argumentações e explicações sobre a atividade à gênese dos recursos de sua ação. Desse modo, organizamos a discussão da atividade de Rosa em seis pontos, correspondentes aos seis traços mais marcantes de seu agir docente, revelados no seu discurso como recursos para o seu agir. A seguir, discutimos então

os modos de agir da professora Rosa a partir dos seguintes pontos: 1) explicitação dos objetivos das ações; 2) o gênero instrução e a organização do meio de trabalho; 3) a relação entre as escolhas linguísticas e a organização da aprendizagem dos alunos; 4) crenças sobre ensino-aprendizagem como recursos para agir; 5) tradução com foco no contexto e na ideia; e 6) reorganização do programa: antecipação de conteúdos e retrabalho das prescrições.

1) Explicitação dos objetivos das ações

O agir docente de Rosa está sempre ligado a um objetivo previamente determinado, isto é, a uma ação-resposta que a professora visa observar nos alunos a partir de sua ação. Esse modo de agir em relação ao objetivo é marcado em vários momentos da autoconfrontação pelo modo de dizer usado por Rosa para contextualizar e descrever a situação na qual se vê e a ação que ela realiza no vídeo.

Verificamos na fala de Rosa as seguintes estruturas de dizer:

1. Quando eu + ação da professora, eu + verbo querer + ação-resposta dos alunos.
2. Aqui eu + verbo querer + que + ação-resposta dos alunos.
3. Então eu + verbo querer + que + ação-resposta dos alunos.

Referência à situação vista	Ação da professora (compõe a situação)	Introdução do objetivo	Ação resposta dos alunos (objetivo)
(26) Quando	eu pergunto se tem alguma palavra que eles conhecem,	eu tô querendo	trazê-los para dentro do texto.
(40) Aqui		eu tô querendo que	eles identifiquem o nome das pessoas que tem no diálogo.
(61) Então,		eu queria que	eles conhecessem um pouco dessas tarefas...

Contudo, houve casos em que Rosa começou usando essa estrutura de dizer a ação em relação ao objetivo subjacente (“*Aqui. Quando eu faço a escolha pra,*”), mas rompeu com a estrutura para justificar e explicar sua forma de pensar aquela ação e situação. Como é o exemplo do enunciado abaixo em que a professora passa a descrever sua ação (“*nesse caso aí, eles vão ler o diálogo, né, já estão com o livro, já estão sabendo o diálogo.*”) explicitando o possível raciocínio que tinha em mente para fazê-la daquela forma, finalizando com uma explicação introduzida por “porque”.

45 R: “**Aqui. Quando eu faço a escolha pra**, nesse caso aí, eles vão ler o diálogo, né, já estão com o livro, já estão sabendo o diálogo. Eu misturo alunos, é, que eu acho que são mais, estão fracos [fazendo o gesto “entre aspas” com as mãos], intermediários e mais avançadinhos. Por exemplo, a M., ela tem mais dificuldade, o J. intermediário e a B. já sabe bem mais. Às vezes, eu faço, eu nunca faço só com aqueles que têm dificuldade não, tá? **Porque** os que são bons, eles ajudam os que têm dificuldade.”

Além dessas estruturas, Rosa faz várias menções diretas usando a própria palavra “objetivo” para se referir à intenção de sua ação. Vejamos o enunciado abaixo.

17 R: *Aí eu*, antes né, um pouquinho antes, *eu repeti três vezes*, né. *É, às vezes, eu repito muito mais*. Eu, eu, eu não sigo, nem na aula e nem na prova, por exemplo, tantas vezes, tem que ser tantas vezes. *Porque para alguns alunos duas ou três vezes é o suficiente pra me responder*, pra chegar ao **objetivo** que eu como professora quero dele. *Pra outros não*. Então, eu sempre tenho uma tendência de repetir e repetir, repetir e repetir.

No caso desse enunciado, Rosa não só explicita o objetivo de sua ação, isto é, a ação-resposta ou resultado que objetiva ver nos alunos, mas, sobretudo, explica como a sua própria ação vai se desenvolvendo no sentido de contribuir para o alcance do objetivo. Esse é outro exemplo da marca do agir de Rosa, que diz respeito à sua ação duplamente dirigida: orientada a partir dos alunos e dirigida a eles (o enunciado acima – 17 – traz destacadas em itálico as marcações discursivas da ação dirigida). Esse aspecto do seu trabalho reflete aquilo que Amigues (2003) chama de trabalho em co-atividade professor e alunos. Tudo isso nos leva a sustentar que, embora tenha planejado e se autoprescrito aquela tarefa, sua ação não estava totalmente determinada *a priori*, mas vai ganhando forma na interação com os alunos. Melhor dizendo, o seu planejamento é justamente deixar a tarefa “aberta” para ser moldada em ação, de acordo com a forma mais adequada à situação real apresentada em sala de aula. É o que Rosa confirma no enunciado (19) – reproduzido e comentado na página 110 – em resposta à seguinte pergunta da pesquisadora a respeito do planejamento daquela tarefa.

18 P: E no seu planejamento assim da aula, quando você tá pensando o que você vai fazer na aula. Aí então você já pensa, você não pensa então quantas vezes você vai colocar?

No enunciado (19), Rosa afirma não determinar o número de repetições do áudio, pois depende da necessidade que ela percebe nos alunos. Podemos ver pelas marcas discursivas (*Quando eu vejo que eles... Então eu... Mas também se eu... E eles... Aí também eu já*) que a ação da professora vai se moldando aos poucos por meio de uma espécie de testes, de combinações entre o seu objetivo e as condições que os alunos apresentam para poder

responder a este objetivo. Acreditamos que essa seja uma forma muito profícua e, por que não dizer, reflexiva de aprender o *métier* de professora: na prática, no contato com o real e com suas contingências, tentando solucionar os problemas que se apresentam e lidar com os imprevistos e incertezas tão comuns nessa profissão.

2) O gênero instrução e a organização do meio de trabalho

No agir de Rosa e, sobretudo, nos seus comentários sobre esse agir, observamos sua preocupação explícita e recorrente de organizar o meio de trabalho dos alunos, isto é, de preparar a turma para a tarefa, dando-lhes as condições necessárias para realizá-la. Ao mesmo tempo em que faz isso, a professora gere também as condições de realização do seu próprio trabalho. Uma forma marcante de Rosa organizar o meio de trabalho é a partir de instruções que orientam a ação dos alunos. Grande parte das ações docentes de Rosa constitui-se em ações de linguagem que visam a explicitar ou coordenar a tarefa dos alunos. Esse foi um traço do estilo professoral de Rosa que pudemos realmente confirmar no período em que estivemos observando suas aulas. O gênero instrução, descritivo da tarefa é um recurso usado por Rosa para engajar os alunos na atividade de modo a alcançar o objetivo de cada ação docente.

Fazemos a seguir a comparação entre os seus modos de dizer e fazer durante a instrução em sala de aula e no comentário feito por Rosa sobre esse seu modo de agir durante a autoconfrontação.

On va écouter un dialogue. A gente vai escutar um diálogo. Pedir pra vocês detectarem esse diálogo todo seria loucura. Mas eu gostaria que vocês prestassem atenção nas pessoas que estão falando. Quantas pessoas estão falando? Eu gostaria que vocês diferenciassem o som, o timbre da voz. Certo? Depois que cada um identificar para si quantas pessoas estão falando, aí eu gostaria que vocês partissem pro diálogo em si. Mas quer dizer, valha, Rosa, então... [simula como se fossem os alunos falando pra ela]. Quais as palavras que a gente encontra nesse diálogo que a gente conhece? Ou que a gente não conhece, mas sabe o que é a palavra lá? Certo? Tá? **(Instrução de Rosa para a escuta do diálogo durante a aula)**

Rosa inicia sua atividade docente apresentando a ação dos alunos, mas de forma autoinclusiva, isto é, da qual a professora participará com os alunos constituindo uma co-atividade (AMIGUES, 2003) marcada pelo uso do pronome “*on / a gente*”: “*On va écouter un dialogue. A gente vai escutar um diálogo.*” Primeiramente Rosa fala em francês. Em seguida, repete o mesmo enunciado em português.

Depois Rosa muda o tema do seu enunciado passando de explicação da atividade para o comentário de sua ação professoral, explicando o que não seria adequado exigir dos

alunos na atividade: “*Pedir pra vocês detectarem esse diálogo todo seria loucura.*” É como se fizesse uma autoprescrição digamos negativa, isto é, dizendo para si, ao mesmo tempo em que explica para os alunos, o que não deve fazer e por que. Ou seja, prescreve de uma só vez a sua tarefa e a dos alunos.

Em seguida, a professora volta à instrução diretamente dirigida aos alunos, misturando os micro-gêneros **pedido formal** (“*eu gostaria...*”) e **questões de compreensão** (perguntas sobre o diálogo: *Quantas pessoas? Quais as palavras?*) remetendo às informações que os alunos devem identificar – “*detectar*” – no diálogo. Dessa forma, a professora prescreve a tarefa dos alunos com o recurso dos micro-gêneros acima citados.

Observamos ainda que o grau de dificuldade das perguntas e, conseqüentemente, da tarefa vai aumentando. Assim, ao passar de informações básicas para o diálogo todo, a professora interrompe a prescrição da tarefa com um enunciado simulando uma possível fala dos alunos, expressando estranheza a respeito da tarefa passada por ela: “*Mas quer dizer, valha, Rosa, então...*”. Ao que a professora esclarece com outra questão o que ela quer dizer com “*partir pro diálogo em si.*”: “*Quais as palavras que a gente encontra nesse diálogo que a gente conhece? Ou que a gente não conhece, mas sabe o que é a palavra lá? Certo? Tá?*”.

Com isso, compreendemos que seja a partir de uma reflexão de Rosa sobre a atividade e a situação de trabalho e a partir da antecipação das dificuldades dos alunos que a professora parece conceber sua tarefa e a tarefa deles, ou seja, o que deve fazer e não fazer e como fazer, e o que deve prescrever aos alunos para fazer. Dessa forma, Rosa organiza o meio de trabalho dos alunos ao mesmo tempo em que organiza seu trabalho docente explicando para os alunos a tarefa e explicitando, pelo menos em parte, sua forma de pensar a atividade. As seguintes discussões e citações partem dos enunciados 1, 2 e 3 da ACS – ROSA.

No comentário sobre sua forma de agir, Rosa revela o que está por traz de sua ação: uma preocupação com o fato de os alunos estarem no primeiro semestre⁹⁴. De forma que concebe sua tarefa e a deles a partir de uma reflexão sobre o que seria coerente um professor exigir de alunos nesse nível de aprendizagem com um exercício de compreensão oral: “*Porque é muito difícil, por exemplo, um aluno tá no primeiro semestre, então ele ainda não tem o costume de ouvir a língua. Então, quando o professor pede pra ele ouvir um diálogo, interpretar logo esse diálogo é uma coisa bem incoerente [...]*” (1).

⁹⁴ Essa foi uma das dificuldades do trabalho como professora, naquele semestre, apresentada por ambas as professoras na entrevista.

Depois de determinar o que ela, como professora, não pode exigir dos alunos, Rosa passa a ponderar sobre o que seria adequado lhes prescrever como tarefa. Observamos, nesse ponto do enunciado, como a explicação da professora dirige-se à pesquisadora, visando levá-la a compreender como ela pensou e a entender o seu modo de agir naquele caso: “[...]Então, quando ele pelo menos tenta identificar coisas, é, é, não o diálogo em si, mas [...] coisas que fazem parte do diálogo [...]E a partir daí você já começa [...] a tirar do aluno alguma informação[...] que ele já conseguiu ter com alguns dias de aula, né.” (1).

A professora também intercala à explicação da tarefa dos alunos o argumento que dá suporte ao seu modo de fazer: “Claro que em qualquer língua, eu acredito que dá pra diferenciar se fala um homem, se fala uma mulher, se fala uma criança.” (1) Depois de explicar sua reflexão sobre a tarefa dos alunos, Rosa dá exemplos em termos reais do que é o objetivo da tarefa: “Então, se eles identificassem pra mim que é um homem, que é uma mulher, são tantos homens, tantas mulheres, que não tem homem, só tem mulher ou vice-versa, ele já estaria me dizendo alguma coisa daquele diálogo, né.” (1).

Ao perguntarmos se é seu costume dar esse tipo de instrução antes do exercício de escuta, a professora reforça a preocupação que guia o seu agir: organizar o meio de trabalho dos alunos. Assim, o recurso utilizado pela professora é definir com clareza e precisão a tarefa deles: “[...] Porque senão eles vão ficar preocupados em identificar o diálogo todo, né. Pra dizer que eles entenderam isso, que é isso. E que no começo do primeiro semestre, esse, pra mim, não pode ser o objetivo porque seria tentar alcançar uma coisa quase impossível [...]” (3). Por isso, percebemos que a professora está sempre antecipando e desviando compreensões equivocadas (diferentes de sua intenção) e ações indesejáveis por parte dos alunos, que possam levá-la a perder o controle da aula, ou seja, a dificultar a realização do planejado: “[...] Eu não iria ter êxito nessa minha aula se esse fosse o objetivo. [...]” (3). Isso nos remete ao exposto por Amigues (2003, p. 10) sobre a atividade do professor que, segundo o autor, compõe-se de três facetas interdependentes: *preparar a aula, tomar a aula e dar a aula*. E consiste ainda em estabelecer relações entre as três instâncias do trabalho do professor: a concepção do curso, a organização da aula e o conteúdo da atividade dos alunos.

3) A relação entre as escolhas linguísticas e a organização da aprendizagem dos alunos

A preocupação de Rosa com a organização do meio de trabalho e da aprendizagem dos alunos revela-se também no cuidado com as escolhas linguísticas, tanto nas

explicações e nas explanações que faz sobre algum assunto como quando está passando a instrução para os alunos. No primeiro caso, isto é, quando se trata de explicações de conteúdos, o cuidado com as escolhas linguísticas se refere à organização da aprendizagem a longo prazo, a fim de não criar dificuldades posteriores nos alunos. Já o segundo caso diz respeito mais localmente à organização do meio de trabalho em sala de aula para a realização de alguma tarefa.

No enunciado (80) Rosa explica que, ao traduzir o texto, ela procura fazer escolhas linguísticas que não venham a confundir os alunos e a prejudicar a aprendizagem deles futuramente. Na cena da aula em que a professora traduz o diálogo, explicando o contexto, as expressões e os usos das palavras, Rosa para a visualização da cena depois de se ver e ouvir dizer “*Aí a Marina volta-se pra Blandine e diz: Tu vais onde? E a Blandine diz: Do lado dos Correios – À côté de la poste.*”

Rosa faz dois comentários sobre essa sequência da sua atividade. No primeiro, explica a razão de traduzir “*tu*” por “tu” e não por “você”. A razão exposta pela professora é evitar que os alunos venham a se confundir quanto ao uso dos dois pronomes: “*tu*” e “*vous*”.

80 R: Uma coisa: eu digo “tu vais onde” e é de propósito o “tu vais onde”. Porque eles estão aprendendo a diferença do *tu* e do *vous*. Se eu disser assim “você vai onde”, eles vão achar que pra amigos íntimos, eles vão poder utilizar o *vous*. Porque eles têm a tendência de traduzir o você pelo *vous*, né, em geral. Então, eu digo “tu vais onde”, já deixando bem claro que o *tu* é o tu que nós no português não temos o hábito de utilizar. Eu poderia dizer “e a Blandine perguntou pra amiga, você vai onde, mas eles iriam confundir quando eles fossem estudar o *vous* e o *tu*.”

Mas quando a pesquisadora incita-lhe a focar sua preocupação de não confundir os alunos, Rosa volta-se mais especificamente para a organização da aprendizagem, revelando que o seu agir não faz referência apenas ao momento presente, visa à construção da aprendizagem a longo prazo. Ou seja, à noção de que a aula presente está ligada em cadeia às aulas anteriores e às aulas que virão. E como a aprendizagem se constitui em um processo que se desenvolve no tempo, o pensamento da professora leva em conta essa temporalidade, e o agir daí resultante constitui-se em uma decisão refletida, cujo objetivo é ligar-se às demais ações na cadeia da aprendizagem.

81 P: Então você já vem com essa preocupação de que eles não misturem, não confundam?

82 R: Exatamente, que eles não confundam. Na verdade, eu não digo pra você que eu tenho cem por cento o domínio daquilo que eu vou dizer. Mas, **à medida que eu vou dando aula, eu vou pensando no que eu vou dizer, porque uma palavra, eu posso depois criar um problema pra mim mais tarde, né. Ou, pra mim não, na aprendizagem deles, tá.** Se eu digo assim “aí a amiga perguntou pra outra: você vai

fazer o quê?” Isso na tradução, né. Só que eu não devo dizer isso. Porque eles vão confundir mais tarde isso aí.

Em outro momento, a preocupação de Rosa visa a facilitar a compreensão oral dos alunos, mas dessa vez remete à questão mais local da organização do meio de trabalho para a realização de uma tarefa. A ação de Rosa consiste em identificar os nomes dos personagens do diálogo para que os alunos não os confundam com outros tipos de palavras. Vejamos primeiramente a transcrição de sua referência aos nomes das personagens durante a aula.

Deux filles et un garçon? Est-ce que vous-avez entendu leur noms⁹⁵? Vocês entenderam os nomes deles? Não? Ouviram não? [...] Mas no diálogo todo dá pra gente identificar o nome de duas pessoas. Então, quando uma garota chama o rapaz e ele diz o nome dela. Vamos ouvir mais uma vez. Tá certo, gente, aqui se não der pra vocês identificar também é porque realmente não tem condições, aí a gente vai trabalhar... (Fala de Rosa em diálogo com os alunos durante a aula).

Quando comenta essa sua ação, Rosa retoma a antecipação da dificuldade dos alunos para explicar o seu agir. A partir dessa antecipação a professora coordena a execução da tarefa dos alunos eliminando as dificuldades supostas por ela e que poderiam atrapalhá-los: “[...] *Eles têm muita dificuldade em identificar os nomes em francês. [...] Então eu acho importante identificar no diálogo, [...] Porque já separa uma parte, quer dizer, já, eles já não se atrapalham tanto quando eles vão querer identificar os verbos, os substantivos. [...]*” (44).

4) Crenças sobre ensino-aprendizagem como recursos para agir

Em alguns comentários de Rosa sobre a sua atividade, ela faz referência à sua experiência como aluna para explicar a origem de sua forma de pensar e decidir sua ação em sala de aula. É, por exemplo, o caso do enunciado (5) em que Rosa afirma que a sua forma de trabalhar a compreensão oral dos alunos, começando com perguntas e objetivos básicos, vem da sua própria experiência como aluna. Porque ela teve dificuldade quando estava na mesma situação que os alunos e lembra que sua professora não dava muita atenção a essa dificuldade: “*Parte assim até de mim mesma como aluna de língua estrangeira. Quando eu comecei a estudar, eu notei que eu tinha essa grande dificuldade. [...] Mas que também a minha professora, ela não estava também tão interessada nisso, nos limites de cada um. [...]*” (5).

⁹⁵ *Deux garotas e um garoto? Vocês entenderam os nomes deles?*

A partir disso, compreendemos que, ao utilizar suas experiências como aluna como recurso de sua ação, na verdade, Rosa está lançando mão daquilo que tomamos como crenças, seguindo a definição de Barcelos (2001). Rosa resgata o conhecimento experiencial para sustentar sua ação docente, produzindo conhecimento sobre o processo de aprendizagem e transformando-o em regra para o agir professoral: “[...] **nós temos que respeitar os limites do aluno, os limites da aprendizagem. Porque cada um tem uma forma de seguir na aprendizagem.**” (5).

Essa nossa compreensão sobre o agir de Rosa leva-nos também a relacionar essa sua experiência como aluna com o comentário feito em (17) – repetições seguidas do diálogo – e em (19) – relação entre a repetição do diálogo e sua observação do rendimento da turma quanto à escuta do áudio. Ao refletir o conhecimento experiencial adquirido como aluna no contexto da prática docente, confrontando-o com a experiência como professora, Rosa tira conclusões a respeito do trabalho do professor, renovando suas crenças sobre ensino-aprendizagem em regras do agir professoral, regras ao menos para si, isto é, autoprescrições que orientam o seu trabalho e sua relação com os alunos.

Outra crença muito difundida sobre o ensino de línguas e que Rosa parece ter confrontado com a realidade do trabalho de professor na sua experiência de estágio é aquela que diz que o professor deve falar a língua estrangeira o tempo todo. A partir do confronto dessa crença, que pesa como uma exigência a ser cumprida a todo o custo pelo professor com as demais exigências que lhe impõe o trabalho docente como, por exemplo, a obrigação de seguir um programa e cumpri-lo em um determinado prazo, Rosa negocia a crença com as demais obrigações de seu trabalho para chegar a um bom termo, isto é, para ser eficiente *apesar de tudo*.

No enunciado (7) observamos primeiro a crença: “*Eu acho que o ideal seria que o professor falasse o tempo todo em francês.*” Em seguida, Rosa anuncia o confronto entre a crença e outra exigência de cumprir o programa: “*Mas o que é que não há compatibilidade, o que é que torna isso, a meu ver, difícil? É o professor ter que seguir um programa e ter que falar francês o tempo todo.*” Então, a professora Rosa apresenta a negociação das exigências: “*Se ele fala francês o tempo todo, o professor tem que ter um ritmo próprio, porque vai demandar mais, isso demanda muito mais tempo. Talvez tivesse que ser mais dias por semana e ele não teria que estar tão preocupado com o programa que ele tem que seguir, né.*”

Ao final de sua verbalização das representações mentais que guiam a sua decisão, Rosa mostra tomar como prioridade o cumprimento do programa, que concerne ao livro

prescrito pela coordenação do curso. Supomos que seja essa força prescritiva por trás do livro que leva Rosa a colocá-lo acima da exigência de falar francês o tempo todo:

8 P: Esse programa que você diz...

9 R: É o livro, é o próprio livro. Porque *eu tenho que terminar o semestre com essas cinco unidades dadas*. [...]

13 R: [...] Então, é, então eu acho que falar todo o tempo a língua estrangeira, realmente não iria atingir o meu objetivo desejado, o meu objetivo.

Compreendemos que o objetivo de que Rosa fala relaciona-se, na verdade, à exigência determinante de seu trabalho: a de cumprir o programa.

Outros momentos do diálogo de Rosa nos revelam outras crenças subjacentes ao seu agir, que a professora traz à tona no momento da autoconfrontação para comentar sua ação e, sobretudo, para justificá-la, explicando o seu modo de pensá-la.

No enunciado (45) Rosa explica o raciocínio que dirige a escolha que faz dos alunos para ler o diálogo. Tal raciocínio é uma parte não observável da atividade, que se torna visível no comentário da autoconfrontação: Rosa não escolhe os alunos aleatoriamente, sua escolha parte do conhecimento que ela tem do perfil de cada um. Sua ação é “misturar” (isto é, unir na realização de uma tarefa) alunos de níveis diferentes – um com mais dificuldade, outro intermediário e outro mais avançado, pois acredita que os melhores ajudam os que têm mais dificuldade. Vejamos o enunciado.

45 R: Aqui. Quando eu faço a escolha pra, nesse caso aí eles vão ler o diálogo, né, já estão com o livro, já estão sabendo o diálogo. Eu misturo alunos, é, que eu acho que são mais, estão fracos [fazendo o gesto “entre aspas” com as mãos], intermediários e mais avançadinhos. Por exemplo, a M., ela tem mais dificuldade, o J. intermediário e a B. já sabe bem mais. Às vezes, eu faço, eu nunca faço só com aqueles que têm dificuldade não, tá? Porque os que são bons, eles ajudam os que têm dificuldade. Então, eu não posso misturar só os que são bons e só os que têm dificuldade, né, eu faço, em geral, uma misturazinha. Tava no iníciozinho [se referindo ao semestre], mas já dava pra perceber que a B. era legal, o J. tinha dúvida, mas a M. também eu sentia que ela tinha dificuldade.

Incitada pela pesquisadora, Rosa desenvolve ainda mais sua explicação para levar-nos a compreender o seu modo de pensar. Assim pudemos constatar o fato de que Rosa, mais uma vez, prova sua crença no confronto com a experiência docente. E pela urgência que a confrontação lhe coloca de traduzir suas representações mentais em palavras, Rosa transforma sua crença, por meio do seu dizer, em recurso para agir. Ou seja, produz mais uma regra do seu ofício de professora, mesmo que essa regra sirva apenas para ela, como uma autoprescrição: “*Então, [...] na aprendizagem é fundamental que haja essa mistura pra que*

você realmente tenha uma média, né. Você não pode separar os alunos, né. Você trabalha com o todo.” (49). A força prescritiva de sua regra, nós a observamos no uso do pronome “você”.

5) Tradução com foco no contexto e na ideia

A tradução aparece como uma prática comum no trabalho de Rosa, embora não seja um foco de sua aula ou de seu modo de fazer. Rosa traduz o texto para o português, explicando o contexto do diálogo, a situação de comunicação. Ela não explica palavra por palavra e faz uso da entonação da voz e de gestos para traduzir.

Há uma situação da aula de Rosa, em que ela passa uma tarefa para os alunos (grifar as palavras desconhecidas), mas, em seguida, faz uma breve referência ao que os alunos fizeram e logo começa a traduzir o diálogo. Ao visualizarmos essa sequência da atividade, pareceu-nos que Rosa não havia completado ou havia desistido de continuar a tarefa prescrita para os alunos, soando como uma mudança de planos. No entanto, ao perguntarmos à professora sobre esse fato, Rosa esclarece sua forma de organizar aquela atividade, mostrando que as duas ações estavam encadeadas visando ao mesmo objetivo. Seu comentário também revela a compreensão que a professora tem sobre a tradução e que reflete no seu modo de agir, isto é, no modo de trabalhar o vocabulário: dentro do contexto.

75 R: [...] Aí o que é que eu fiz. Eu, porque é assim, se você só pegar as palavras, na verdade, as palavras desconhecidas pra eles, e eu não vou perguntar pra cada um qual a palavra desconhecida e dar, *silence* é silêncio. Não! Então, eles grifam lá as palavras desconhecidas pra eles e na hora que eu traduzo o diálogo, eu traduzo no contexto. E eles vão identificando que aquela palavra, ela não é isolada [franzindo o cenho], né? Como *faire la vaisselle, la vaisselle* não é isolado. E pode ser, né, *vaisselle*, pode ser isolado, mas eu acho que a gente tem que trabalhar a coisa dentro desse contexto [aponta pra imagem na TV], tá. A louça, nesse contexto. Não adianta eu dizer: “isso é louça.” E escrever na lousa. Eles vão esquecer, né. Aí, quando eu vou traduzindo, lá tá grifado, eles escreveram as palavras que eles não conhecem, mas eles estão dentro do texto, vendo que elas estão no contexto. Quer dizer, é a minha ideia [franzindo o cenho e fazendo gestos com a mão].

No enunciado (86), Rosa reforça sua compreensão sobre a tradução e o reflexo dela no seu modo de agir, revelando que sua maneira de explicar o vocabulário está atrelada à preocupação de que os alunos entendam a ideia. Seu modo de agir também faz referência à sua percepção do comportamento dos alunos, que copiam todas as palavras que ela diz. Dessa forma, sua ação não se dirige apenas ao trabalho do vocabulário, mas também a coordenar o

trabalho dos alunos, a evitar que eles fiquem presos à tradução literal e a desenvolver neles a compreensão da importância da ideia e do contexto para a tradução.

85 P: Aí, no caso, você já traduz tudo em português e ainda explicando? Porque tem vezes aí que você até nem segue uma tradução literal, do jeito que tá lá, mas parece que já tá explicando a situação pra eles.

86 R: Exatamente, explicando a situação pra eles. Porque não sei se você reparou, mas eles copiam. Eles copiam o que você diz. Eles copiam do lado do livro. Eles copiam, aliás, no livro do lado daquela frase, daquela... Mas é importante que eles tenham uma ideia, né, que eles comecem a trabalhar essa questão de ideia, né. Porque mais tarde, eles vão ver que as coisas não são traduzidas ao pé da letra. [...] Então, na verdade, a tradução, ela é muito subjetiva. Não pode ser totalmente [gesto abrindo os braços] fora do contexto não, né. Mas ela não, a meu ver, ela não deve ser totalmente ao pé da letra.

6) Reorganização do programa: antecipação de conteúdos e retrabalho das prescrições

É visível nos comentários de Rosa, durante a autoconfrontação, algumas marcas que sinalizam o retrabalho das prescrições. Na sequência dialogal logo abaixo, o comentário de Rosa revela uma reorganização do “programa”, isto é, da organização do conteúdo prescrito pelo livro. No enunciado (68) Rosa questiona a forma como o conteúdo é organizado no livro (as marcas discursivas de seu questionamento estão destacadas em negrito):

68 R: Bom, eu acho assim que é **uma coisa que eu não consigo entender**. Por exemplo, no primeiro semestre, você vai trabalhar os verbos da primeira conjugação, em geral, **mas** os principais, [risos] eles são da terceira conjugação. [Risos].

Depois Rosa mostra sua própria compreensão sobre a abordagem dos conteúdos e explica, baseada no seu conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem do francês (passagem destacada em negrito), que em nome da eficiência do seu trabalho docente, ela precisa, às vezes, reorganizar o programa antecipando conteúdos, isto é, reordena-os de acordo com as necessidades que ela vai percebendo em relação à facilitação dos processos de ensino e aprendizagem da língua (passagem destacada em itálico).

70 R: [...] *Aller, être, avoir, faire*. **Esses verbos, não tem como sair do primeiro semestre sem saber empregar**. Nas duas provas eles foram empregados, né. Então, a coisa mais fácil é você pegar um verbo da primeira conjugação e conjugar, se você realmente [gesto com os punhos cerrados] estiver empenhado em aprender e estudar. Porque tem aluno que termina e não sabe. *Então, assim, aí foi que eu já senti a necessidade, né. Mais na frente é que ele iria ser explorado, mas [gesto de angústia] eu coloco logo no início pra que eles possam ir se acostumando.* [...]

Na continuação de seu comentário, que revela o diálogo que Rosa estabelece com o livro (prescrição), observamos que a partir de sua reflexão sobre o tema da organização dos

conteúdos, a professora produz mais uma espécie de regra ou autoprescrição do seu ofício, marcada pelo pronome “você”.

72 R: [...] Quando ele [referindo-se ao livro] diz: trabalhar os verbos da primeira conjugação... Mas aí ele coloca *aller*, ele coloca os outros, o *être*, o *avoir*. Então, **você** não pode dizer que só vai trabalhar os verbos da primeira conjugação. **Você** vai dando, né, mas **você** vai dando ênfase a eles igual **você** vai dando a esses da terceira conjugação.

Essa estrutura ou modo de dizer com o qual Rosa concebe ao mesmo tempo em que revela as regras do seu trabalho de professora, como se fossem as autoprescrições que orientam a sua ação docente, é bastante recorrente em sua fala durante a autoconfrontação.

Nos enunciados seguintes, a concepção/revelação da regra ou autoprescrição parte de uma reflexão sobre as crenças quando de sua confrontação com a experiência da prática docente. Essas passagens já foram comentadas anteriormente quando focamos a questão do uso das crenças como recurso para agir, retomamo-la agora para enfatizar a marca discursiva do retrabalho da prescrição pela professora.

A primeira passagem do enunciado é um comentário de Rosa sobre a “mistura” de alunos de perfis diferentes para ajudar na aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades. Depois de sua ponderação sobre o assunto, Rosa finaliza da seguinte forma: “[...] *na aprendizagem é fundamental que haja essa mistura pra que você realmente tenha uma média, né. Você não pode separar os alunos, né. Você trabalha com o todo.*” (49).

No comentário sobre sua instrução inicial para a atividade de escuta, quando depois de falar o que o professor pode ou não pode exigir do aluno de primeiro semestre, Rosa prescreve: “[...] *E a partir daí você já começa a [...] tirar do aluno alguma informação que ele já tem, que ele já conseguiu ter com alguns dias de aula, né. [...]*” (1).

Em certo momento, em vez de usar o pronome “você”, Rosa usa o “nós”, dando força à sua regra ao colocá-la sob o amparo do coletivo de professores no qual ela se inclui, como se protegesse sua ação sob o *guarda-chuva do gênero* (CLOT; FAÏTA, 2000): “[...] *Quer dizer, nós temos que respeitar os limites do aluno, os limites da aprendizagem. Porque cada um tem uma forma de seguir na aprendizagem.*” (5).

Também em outra situação, Rosa opta por prescrever fazendo referência ao coletivo dos professores, mas em vez de usar o pronome “nós”, ela utiliza a expressão “a gente”: “[...] *eu acho que a gente tem que trabalhar a coisa dentro desse contexto [aponta pra imagem na TV], tá. [...]*” (75).

Sustentamos a ideia de que todas essas marcas enunciativas revelam regras que a professora se autoprescreve para poder trabalhar, seja a partir de uma reflexão e renovação de suas crenças em confronto com a experiência docente, seja a partir de um retrabalho das prescrições. Dessa forma, Rosa vai compondo para si um repertório de modos de agir que, ao mesmo tempo, dão sustentação ao seu trabalho de professora e funcionam como recursos para a sua ação. Quanto ao amparo discursivo da ação da professora no gênero, ele nos dá a impressão de uma tentativa de apropriação do *métier* coletivo, da busca de fazer parte dele.

4.2.1.2.3 *Des conversations* por Flor

Observamos, na análise dos enunciados produzidos por Flor durante a confrontação com sua atividade, uma característica particular de comentar a sua ação. Flor utiliza um gênero narrativo-descritivo para contar o que se vê fazendo no vídeo. O gênero narrativo é caracterizado pelo uso dos tempos verbais pretéritos: simples e imperfeito. Flor utiliza o pretérito simples para remeter a ações pontuais de sua ação, relacionadas à situação específica na qual se vê. O que nos faz conjecturar que aquela ação é resultado de uma decisão momentânea que responde à circunstância imediata que se apresentou ao seu trabalho, e que reflete uma ação não predeterminada e não usual da professora. Já o pretérito imperfeito é utilizado por Flor tanto para descrever a cena como principalmente para marcar ações mais costumeiras de sua ação docente. Ilustremos com exemplos:

Enunciado	Marcas temporais e o que elas dizem sobre a ação
(1)	“ <i>toda a vida que eu ia...</i> ”, “ <i>eu sempre pedia...</i> ”, “ <i>Eu queria que...</i> ”, “ <i>Mas toda a vida eu fazia...</i> ” → ações costumeiras
(8)	“ <i>É porque eu pedi...</i> ”, “ <i>acho que eles não compreenderam</i> ”, “ <i>e eles não fecharam</i> ”, “ <i>Aí eu fiquei tentando fazer</i> ”, “ <i>e aí eu fiz o gesto</i> ”, “ <i>até que eles entenderam</i> ” → ação pontual, decisão ligada à circunstância
(11)	“ <i>Eu deixei passar...</i> ”, “ <i>aí eu sempre começava a perguntar...</i> ”, “ <i>Aí às vezes eles respondiam...</i> ”, “ <i>Mas aí eu deixava...</i> ” → ações costumeiras
(118)	“ <i>Eu disse...</i> ”, “ <i>e achei que eles...</i> ”, “ <i>Então, eu parti...</i> ” → ação pontual, decisão ligada à circunstância

O enunciado (8) é um exemplo de como o pretérito simples é usado pela professora para contar uma situação particular ocorrida naquela aula e a sua ação em resposta à circunstância. No meio do enunciado aparecem construções com o pretérito imperfeito que servem para descrever a cena que se desenvolve e à qual assistíamos no vídeo.

8 F: É porque eu **pedi** pra eles fecharem o livro e nem, acho que eles **não compreenderam** ou **não prestaram atenção** e eles **não fecharam**. Aí eu **fiquei tentando** fazer com que eles me escutassem. Não sei se eles estavam meio dispersos, num estavam entendendo e não fechavam. Aí eu ficava repetindo e aí eu **fiz** o gesto [repete o gesto que se viu fazendo, como se tivesse um livro nas mãos e o fechasse] até que eles **entenderam**.

O uso de “porque” no início do enunciado indica a construção de uma explicação para as ações que vão sendo tomadas pela professora em resposta ao problema que a situação apresenta. O problema: os alunos estão com o livro aberto. A professora visa então solucionar o problema, isto é, fazer os alunos fecharem seus livros, e as ações realizadas nesse sentido são marcadas por “*aí*”.

Ao “contar” a sua aula, Flor se apresenta sempre como a protagonista da ação usando o pronome “eu”. Diferentemente de Rosa que costuma colocar como protagonista da ação “o professor” ou “nós” ou “você”, remetendo, como comentamos na seção anterior, ao coletivo ou ao gênero professor de francês, antes de anunciar-se como protagonista da ação. Flor não se coloca sob o amparo do gênero, simplesmente narra o que se vê fazendo, explicando o que costuma fazer (“*sempre*”), o que gosta de fazer (“*eu gosto de fazer*”) e o que não é costumeiro no seu modo de fazer.

Ao usar um gênero narrativo-descritivo para comentar sua atividade, Flor a circunscreve ao espaço das ações visíveis da sua atividade. Assim, seus modos de dizer remetem mais diretamente aos procedimentos específicos de sua ação ligados ao trabalho da compreensão oral. Isto é, observamos que os traços mais marcantes do agir revelados em seus enunciados, descritivos e explicativos de sua ação, referem-se pontualmente a estratégias de explicação de vocabulário.

Porém, investigando mais a fundo os recursos da ação de Flor, percebemos como eles se ligam a dois determinantes de sua atividade, que subjazem e orientam suas ações e decisões em sala de aula. Esses determinantes aparecem como duas preocupações anteriores ao trabalho de Flor, que passam a orientar a forma como ela percebe e concebe a sua tarefa de ensino. A primeira preocupação é com a aquisição de vocabulário pelos alunos de primeiro semestre. A falta de vocabulário ou o pouco vocabulário dos alunos parece preocupar Flor no sentido de dificultar-lhe a atividade de organização do trabalho e da aprendizagem dos alunos. Essa preocupação foi manifestada pela professora já nos comentários feitos durante a entrevista. A segunda preocupação diz respeito à ideia de que o professor de línguas deve falar sempre a língua estrangeira. Essas preocupações, que determinam a atividade docente de Flor e orientam a produção dos recursos de sua ação, também entram em conflito em

determinados momentos da sua atividade, como veremos nas discussões que são feitas mais abaixo.

Discutimos a seguir os traços marcantes do agir de Flor, permeados pelos dois determinantes de sua atividade, nos seguintes pontos: 1) A aula como um grande exercício de compreensão oral; e 2) Estratégias ou recursos para explicar o vocabulário (falar de si; definir a palavra; usar/descrever objetos visíveis no espaço da sala; encenar uma situação).

1) A aula como um grande exercício de compreensão oral

Uma característica particular de Flor é que ela fala bastante francês em sua aula. Nossa hipótese sobre essa marca do agir professoral de Flor era que ela pudesse estar embasada na crença de que o professor de línguas deve falar apenas a língua estrangeira. Esta é, aliás, uma concepção muito difundida no meio dos professores de LE, pelo menos no sentido de ser bastante apreciado o fato de o professor usar muito a língua estrangeira para dar a oportunidade ao aluno de um contato mais frequente com a língua-alvo.

Nossa hipótese é confirmada no final da autoconfrontação simples, quando Flor comenta a respeito de uma possível interferência das filmagens no seu modo de agir em sala de aula. O enunciado da professora nos mostra a crença que subjaz à marca do seu agir.

231 F: [...] Assim, eu procurava falar menos em português, **porque eu tenho aquela ideia de que “não, num curso livre você só tem que falar a língua estrangeira”** [...]

O enunciado traz à luz o pensamento que guia a ação da professora: “*num curso livre você só tem que falar a língua estrangeira*”. Conjecturamos que a crença do falar só a língua estrangeira é adotada como uma prescrição pela professora pelo uso que esta faz do pronome “você”. Ao fazer dessa crença uma de suas tarefas, Flor traz para si uma potencial dificuldade principalmente pelo fato de estar trabalhando com uma turma de primeiro semestre. Flor atesta essa dificuldade ao responder à pergunta da pesquisadora sobre o fato de falar sempre em francês nessa turma.

16 F: Eu falo em francês, depois traduzo, porque **como era turma de primeiro semestre, não, eles não acompanhavam** [balançando a cabeça negativamente]. Aí eu sempre traduzia. Mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia.

Mas mesmo percebendo a dificuldade encontrada pelos alunos que se estende em dificuldade para o seu trabalho, muitas vezes lhe trazendo desgaste, como discutimos mais

adiante. Flor busca cumprir a difícil tarefa autoprescrita apesar de tudo: “*Mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia.*” (16).

A investigação mais pormenorizada dos enunciados produzidos pela professora nos leva ainda a compreender que a conjugação das duas autoprescrições que direcionam o agir professoral de Flor – falar francês e ampliar o vocabulário dos alunos – está na origem de um dilema: o impasse gerado por sua missão de ampliar o vocabulário dos alunos é agravado pela tarefa que a professora se coloca de ter de falar francês o máximo possível em suas aulas, uma vez que isso dificulta a realização da primeira tarefa. Vejamos então os contornos que o trabalho dessas prescrições dá à atividade de Flor.

Como Flor fala em francês a maior parte do tempo muitos momentos da sua aula podem ser considerados como verdadeiros exercícios de compreensão oral da língua francesa. Mesmo no momento em que está ainda apresentando a atividade que vai ser a escuta de um diálogo, Flor dá as instruções em francês. Vejamos a transcrição abaixo.

On tourne la page. On tourne la page. Oh! Pardon! Ne tournez pas la page! Fermez! Fermez les livres, tout le monde! Fermez les livres! [Aguarda um instante] *Alors, on va écouter un dialogue, un petit dialogue, sans lire le livre. Okay! On va essayer d'écouter et comprendre ce qu'ils disent et après on va faire une petite discussion, petite discussion... sans lire le livre!* [Uma aluna está ainda com o livro aberto] *Ferme le livre, s'il-te-plaît!* [A professora faz o gesto, fechando o livro que tem nas mãos] *Okay! Parce qu'on va écouter et après on va discuter sur ce qu'ils ont parlé. Okay! (Instrução de Flor para a escuta do diálogo durante a aula)*⁹⁶.

Observamos que assim como Rosa, Flor utiliza o gênero instrução para apresentar o exercício de escuta do diálogo, provavelmente com o objetivo de prepará-los para a tarefa. Contudo, como vemos, a instrução de Flor está entrecortada por chamadas de atenção. Isso porque a organização do meio de trabalho foi alterada por um equívoco no comando da tarefa. Pois, em vez de pedir que eles fechassem o livro, a professora pediu para eles virarem a página, abrindo justamente na transcrição do diálogo. Logo no primeiro enunciado da autoconfrontação, Flor comenta o seu equívoco:

1 F: Pois é, **toda a vida** que eu ia fazer essa atividade, que era pra escutar um diálogo que começa a lição, **eu sempre pedia pra eles abrirem na página, depois eu me lembrava que não era isso que eu queria. Eu queria que eles primeiro**

⁹⁶ “A gente vira a página. A gente vira a página. Oh! Perdão! Não virem a página! Fechem! Fechem os livros, todo mundo! Fechem os livros! [Aguarda um instante] Então, a gente vai escutar um diálogo, um pequeno diálogo, sem ler o livro. Ok! A gente vai tentar escutar e compreender o que eles dizem e depois a gente vai conversar um pouco, conversar um pouco... sem ler o livro! [Uma aluna está ainda com o livro aberto] Fecha o livro, por favor! [A professora faz o gesto, fechando o livro que tem nas mãos] Ok! Porque a gente vai escutar e depois a gente vai conversar sobre o que eles disseram. Ok!” (Nossa tradução da instrução de Flor para a escuta do diálogo).

escutassem o diálogo e tentassem entender. Mas **toda a vida** eu fazia esse mesmo erro. Eu primeiro pedia pra eles abrirem e depois lembrava “não, não, não, fecha a página”. **Toda a vida** eu fazia isso.

Esse equívoco na ação da professora leva a um desvio também da ação dos alunos do sentido da atividade planejada (escutar o diálogo sem ler a transcrição). Com isso, a professora tem que realizar outras ações (ordens para fecharem os livros) para trazê-los de volta ao roteiro planejado da tarefa.

8 F: É porque eu pedi pra eles fecharem o livro e nem, **acho que eles não compreenderam ou não prestaram atenção e eles não fecharam.** Aí eu fiquei tentando fazer com que eles me escutassem. **Não sei se eles estavam meio dispersos, num estavam entendendo e não fechavam.** Aí eu ficava repetindo e aí eu fiz o gesto [professora repete o gesto que se viu fazendo, como se tivesse um livro nas mãos e o fechasse] até que eles entenderam.

Com isso, a professora interrompe a instrução, que *a priori* deveria servir para a organização do meio de trabalho dos alunos para a execução da tarefa, para retomar o controle da turma. Mas ainda assim, é por meio de ordens dadas em língua francesa que ela tenta, até conseguir com o auxílio de gestos, restabelecer o controle da turma para começar a atividade de escuta do diálogo.

Na nossa compreensão, dois fatores se coadunam dificultando a retomada do controle da professora sobre a turma. O primeiro é a oposição entre os comandos subsequentes da professora. Pois quando os alunos já estavam executando um comando da professora (virar a página), de repente eles têm que realizar o comando inverso (fechar o livro). O segundo é a obrigação autoprescrita da professora de falar apenas em francês.

Supomos que o equívoco inicial no comando da tarefa somado à exigência de se fazer compreendida em língua francesa traga um contratempo para a atividade de Flor, que precisa então “dominar a aula” para poder dar sua aula.

Contudo, dizemos que a aula de Flor constitui-se em um grande exercício de compreensão oral, pois desde a instrução da tarefa, passando pela organização do meio de trabalho e mesmo pela retomada do controle da turma até chegar à execução da tarefa de escuta do diálogo, a professora já está exercitando a compreensão oral dos alunos. Portanto, o que fazemos não é nenhuma crítica a sua forma de trabalhar. Na verdade, provavelmente o agir professoral de Flor muito contribua para o desenvolvimento dessa habilidade/competência nos alunos. O que chama a nossa atenção é o desgaste que a combinação dessas duas tarefas (falar francês e ampliar o vocabulário dos alunos) causa à

professora, ainda mais quando somadas aos intervenientes da sala de aula, como foi o caso da troca no comando da tarefa.

Mostraremos, com exemplos revelados no comentário de Flor sobre a sua atividade, o tipo de desgaste causado pelo imperativo dessas duas tarefas sobre o seu agir. No enunciado (12), Flor comenta a sequência da aula em que depois da primeira escuta do diálogo ela faz uma pergunta de compreensão aos alunos: *“quantas pessoas falam?”*.

12 F: É, aí eu perguntei *“combien de personnes parlent?”* Aí eles não me respondiam e eu achei que eles não tavam entendendo o que é *“combien”*. Apesar de eu já ter falado [gesticula com as mãos um sinal de anteriormente] essa palavra e tudo. Às vezes eu fico triste quando eu já tenho falado o significado de alguma coisa e eles me perguntam ainda várias vezes. *Combien*, por exemplo, é uma coisa que eu não conseguia fazer com que eles decorassem [faz gesto “entre aspas” com as mãos], vamos dizer assim.

Primeiramente Flor descreve sua ação e a ação-resposta dos alunos: *“aí eu perguntei ‘combien de personnes parlent?’ Aí eles não me respondiam”*. Logo em seguida, Flor comenta o que a ação dos alunos representa para ela: *“eu achei que eles não tavam entendendo o que é ‘combien’”*.

A mudança de tema do enunciado, de pergunta de compreensão a um problema de vocabulário, nos revela a preocupação subjacente ao seu trabalho de professora: o trabalho do vocabulário junto aos alunos e o sofrimento dele originado. O que nos leva a compreender desta forma é o comentário que vem a seguir: *“Apesar de eu já ter falado essa palavra e tudo. Às vezes eu fico triste quando eu já tenho falado o significado de alguma coisa e eles me perguntam ainda várias vezes.”*

O novo tema é desencadeado pela palavra *“combien”*. Vislumbramos o grande peso que essa palavra tem para a organização do trabalho de Flor e para o andamento da atividade, quando reflete a preocupação da professora de que seus alunos tenham esquecido esse significado. A causa do seu sofrimento parece ser o fato de ver, que todo o esforço de suas ações voltadas ao objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos não dá o rendimento que ela espera, e o qual lhe daria o sentimento de tarefa cumprida: *“Combien, por exemplo, é uma coisa que eu não conseguia fazer com que eles decorassem...”*.

Assim, um aspecto não observável de sua atividade é revelado no dizer de Flor ao comentar a cena assistida. A professora se entristece quando tenta cumprir sua tarefa e percebe que seu objetivo não é atingido. A professora chega até a tocar as circunstâncias que se opõem a realização da tarefa, como quando explica em (16): *“Eu falo em francês, depois traduzo, porque como era turma de primeiro semestre, não, eles não acompanhavam*

[*balançando a cabeça negativamente*].”; e quando comenta em (69) que, às vezes, fala em francês e, em seguida, repete em português devido à dificuldade de os alunos entenderem: “*Porque quando eu tô falando francês, eu vejo caras de desespero.*” Contudo, o dever de falar francês para ser uma boa professora de línguas constitui realmente um determinante de sua atividade: “*Mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia.*” (16). Também quando comenta que traduz para o português e que repete sua fala em português vemos a preocupação de Flor em justificar sua ação com uma explicação marcada pelo “porque”.

Outro exemplo da preocupação de Flor com a aquisição do vocabulário pelos alunos aparece em (95). Na cena da aula, a professora explica o diálogo e quando aparece no texto a palavra “où” ela afirma com uma pergunta retórica que os alunos já devem saber o que significa. No entanto, a professora fala tudo em francês: “*Okay! Alors, Marina dit ‘tu vas où?’ Tout le monde sait qu’est-ce que c’est, n’est-ce pas? Tu vas où? Doutes, là?*”⁹⁷. Mas, como ninguém se manifesta em contrário, Flor continua explicando o diálogo. Porém, logo em seguida, um aluno interrompe a professora para perguntar o que é a tal palavra “où” e a professora dá a tradução: “*É uma pergunta, significa ‘onde’*”.

Durante a autoconfrontação, ao visualizarmos essa cena, incitamos a professora a comentar a sua pergunta retórica. Seu comentário é o seguinte:

94 P: Nesse caso aí, você disse “où” vocês já sabem o que é.”

95 F: **Era pra eles saberem. [sorrindo]. Eu já tinha dito. Foi uma das primeiras coisas que, primeira coisa assim, nas primeiras aulas eu falei sobre quand, où, porque na unidade acho que tinha alguma coisa com endereço. E, aí eu, eu, apesar de na unidade que eu trabalhei no começo do semestre não apresentar, eu falei pra eles do où. Então, na minha cabeça eles já saberiam o que é. Aí, por isso que eu disse isso.**

Observamos claramente como a preocupação para que os alunos adquiram vocabulário é outro determinante da atividade de Flor. Para a professora o conhecimento de certas palavras pelos alunos tem um papel na organização do seu trabalho docente. Constitui mesmo uma característica do trabalho docente o encadeamento tanto dos conteúdos como das atividades e a ligação de uma aula às aulas anteriores e às aulas subsequentes. E Flor traz a aquisição do vocabulário para dentro desse encadeamento das atividades, as palavras apresentadas parecem cumprir uma função na evolução do programa e no desenvolvimento de sua aula.

⁹⁷ “*Ok! Então, Marina diz ‘tu vais onde?’ Todo mundo sabe o que é, não é? Tu vais onde? Dúvidas?*”

Para finalizar as discussões desse ponto, vejamos um momento expressivo da confrontação de Flor com sua atividade, quando em (107) a professora revive o desconforto gerado pelo dilema dos determinantes falar francês x trabalhar vocabulário numa turma de primeiro semestre. Flor revive a frustrante situação em que é impedida por uma aluna de realizar sua ação de acordo com esses determinantes. Vale a pena vermos a sequência completa do diálogo sobre a atividade nesse momento da autoconfrontação.

107 F: Quando eu tô fazendo um esforço danado pra não traduzir, aí vem uma aluna e traduz, eu: “Ai!” [simula um suspiro], chega eu fico triste [sorrindo], chega canso mesmo. Dar aula cansa. Uma amiga minha assistiu uma aula minha uma vez e ela disse “Flor, tu fica ofegante”. Eu nunca tinha notado, mas agora, eu não percebia, mas agora vendo realmente eu pareço cansada o tempo todo.

108 P: E o quê que você acha que lhe cansa mais, lhe traz mais esse cansaço?

109 F: Falar. Falar o tempo todo. Acho que é.

110 P: Falar o tempo todo? E em relação aos alunos. Você disse que ela... não entendeu... [expressão de incerteza].

111 F: Ela traduziu.

112 P: Traduziu, é.

113 F: Aí eu acho que eu transpareci muito que fiquei... meio irritada, agora olhando, porque ela traduziu. E ela faz muito isso, ela traduz muito essa aluna. Aí eu: “Ai!” [repete o suspiro] aí você tava fazendo todo aquele esforço pra não falar e aí, ela vai e fala.

114 P: E vai de choque a...

115 F: **Ao que eu tava tentando fazer. Ao que eu tava tentando fazer. Não traduzir e fazer que eles entendessem por outros meios.**

Observamos no comentário de Flor como sua ação é contrariada pela ação da aluna que traduz a palavra que ela tentava fazer com que os alunos entendessem por meio de suas explicações em francês. Flor confia a irritação que lhe causa essa situação. Compreendemos que sua irritação deva-se ao fato de a aluna tê-la impedido de realizar sua tarefa de acordo com os determinantes de sua atividade.

Passamos então a comentar os meios mencionados em (115) pela professora, os quais ela utiliza para “trabalhar o vocabulário”.

2) Estratégias ou recursos para explicar o vocabulário

Observamos claramente, na aula de Flor, o trabalho de compreensão oral dividindo a cena com o trabalho do vocabulário. O determinante de ampliar o vocabulário dos alunos somado ao determinante de se fazer entendida em francês, como dissemos anteriormente, traz uma nova tarefa para a professora: encontrar outros meios de alcançar a compreensão dos alunos. Isto é, Flor precisa encontrar outros recursos para explicar o vocabulário falando em língua francesa. Dessa forma, podemos dizer que suas estratégias de explicação do vocabulário são também orientadas pelos determinantes de sua atividade e constituem ao mesmo tempo produtos e recursos de sua ação.

Pudemos observar na atividade da professora quatro tipos de recursos para explicar o vocabulário em língua francesa: **falar de si**, **definir a palavra**, **usar/descrever objetos no espaço da sala de aula** e **encenar uma situação** para construir a ideia da palavra. Ao trabalhar o vocabulário Flor vai fazendo uso desses recursos, sempre os articulando, passando de um para o outro até os alunos compreenderem o sentido da palavra. Muito raramente a professora diz a palavra em português. São os alunos que muitas vezes insistem em saber a tradução da palavra, em saber uma palavra correspondente na língua portuguesa. De forma que muitas vezes o trabalho do vocabulário nos pareceu um jogo de adivinhação em que os alunos têm que descobrir a palavra por meio das estratégias utilizadas pela professora para construir o seu sentido. E ao usar esses recursos o que a professora faz é exatamente construir novos contextos de sentido para a palavra que ela explica. Assim, Flor vai acumulando ideais e contextos de sentido e definições da palavra até que os alunos entendam. Vejamos exemplos do uso que a professora faz desses recursos e tentemos compreendê-los a partir dos comentários da própria professora sobre eles.

No primeiro exemplo, observamos no modo de Flor explicar o vocabulário que primeiramente ela **define** a expressão “*faire le ménage*”. Não obtendo a compreensão dos alunos, Flor dá um exemplo pessoal, isto é, **fala sobre si** fazendo uso daquela expressão.

Alors, ils disent, Marina dit qu'elle va faire le ménage. Vous savez qu'est-ce que c'est faire le ménage? [...] Faire le ménage, c'est laver la maison, par exemple... mettre les choses en ordre... oui ou non?... par exemple, il y a là chez moi A., A. c'est la fille qui travaille chez moi... (Explicação da expressão faire le ménage durante a aula)⁹⁸.

⁹⁸ “Então, eles dizem, Marina diz que ela vai arrumar a casa. Vocês sabem o que é *faire le ménage*? [...] *Faire le ménage* é lavar a casa, por exemplo.. colocar as coisas em ordem.. sim ou não?... por exemplo, lá em casa tem a A., A. é a moça que trabalha lá em casa...” (Nossa tradução da explicação de Flor para *faire le ménage* durante a aula).

Primeiramente, Flor usa uma pergunta para chamar atenção dos alunos para a expressão: “*Vous savez qu’est-ce que c’est faire le ménage?*”. A professora Flor aguarda uma resposta dos alunos e, logo em seguida, dá uma definição: “*Faire le ménage, c’est laver la maison, par exemple... mettre les choses en ordre... oui ou non?*” Como os alunos continuam calados, Flor dá um exemplo: “*par exemple, il y a là chez moi A., A. c’est la fille qui travaille chez moi...*” O exemplo, na verdade, é uma informação sobre si. Contudo, Flor desvia a função oficial da informação. Sua função é criar um contexto por meio do qual os alunos possam compreender o sentido de “*faire le ménage*”. Ainda sobre essa informação, podemos dizer que ela é bem complexa, pois se trata de falar de A., a pessoa que trabalha na casa de Flor e que faz a arrumação na sua casa. Como vemos, Flor faz uso de vários sentidos relacionados à expressão, provavelmente no intuito de que os alunos construam imagens que os levem até o sentido da palavra.

Ao visualizar sua ação e incitada pela pesquisadora para explicar essa forma de trabalhar o vocabulário, Flor explica que costuma falar de si como uma forma de os alunos ligarem o significado da palavra à informação que ela dá.

26 F: É... eu sempre procuro falar de mim [aponta a mão para si], porque talvez dê pra identificar alguma coisa. Quando eu comecei a falar da A., que é a moça que trabalha na minha casa e tudo. Acho que é uma forma deles ligarem o significado da palavra.

Como tenhamos insistido ainda para compreender melhor esse recurso usado por Flor, ela explica no enunciado (30) o raciocínio que guia sua construção desse recurso: “[...] porque eu acho que fica mais fácil de associar. Se eu digo que é uma pessoa que trabalha na minha casa, então o que que ela faria na minha casa? Uma faxina, uma coisa assim.”

Aparece ainda na aula de Flor outro exemplo de uso do recurso de **falar de si**. Quando termina a explicação do diálogo, a professora faz a primeira pergunta do exercício de compreensão que vem no livro: “*Marina, Blandine et Laurent habitent ensemble. Oui ou non?*”⁹⁹. Como os alunos não respondem, a professora repete a frase apenas substituindo o sujeito composto pelo prenome pessoal “*ils*”¹⁰⁰ e introduz um exemplo que se trata de uma informação sobre si: “*par exemple, moi et ma mère, nous habitons ensemble*”¹⁰¹. Além disso, repete a frase fazendo como fez com a frase do exercício do livro. Só que nesse caso, troca o

⁹⁹ “*Marina, Blandine e Laurent moram juntos. Sim ou não?*”

¹⁰⁰ “*eles*”

¹⁰¹ “*por exemplo, eu e minha mãe moramos juntas*”

sujeito composto pelo pronome “on¹⁰²”: “*on habite le même endroit...*”¹⁰³. Nessa segunda frase, Flor também modifica a palavra objeto da explicação “*ensemble*” por outra construção – “*le même endroit*” – que, no entanto, não altera a informação dada anteriormente.

Dessa vez, na autoconfrontação, sem que perguntemos, a professora comenta em (131) a sua ação: “*Aí eu fiz de novo. Eu perguntei se o pessoal morava junto. E eles não pareceram entender o que é ensemble. **Aí eu disse que eu e minha mãe, a gente morava ensemble.** **Aí acho que deu pra entender mais.***”

A partir do espaço da sala, Flor também utiliza em sua aula o recurso de **encenar uma situação** por meio de mímica para que os alunos compreendam a palavra que, nesse caso, era o verbo *acheter*. Entendemos que o recurso utilizado por Flor consiste em criar um contexto em que os alunos possam compreender o sentido da palavra. A professora primeiramente define a palavra em francês: “*acheter, ça veut dire quand on donne de l’argent et reçoit un produit...*”¹⁰⁴. Logo em seguida descreve uma situação em português ao mesmo tempo em que a encena com um aluno: “*então, se eu dou cinco reais pro J. e ele me dá esse copo*” (explicação do verbo *acheter* durante a aula).

Flor explica durante a autoconfrontação, em (118), que por ter achado que os alunos não tinham compreendido a definição em francês, ela resolveu encenar a situação de compra. Para ela, ficaria muito claro o sentido do verbo pelo tipo de raciocínio construído: “*Se dá dinheiro em troca de alguma coisa, o verbo acheter tá bem claro.*”

Pedimos à professora que comentasse sua forma de explicar o vocabulário, se seria conceitual, já que primeiro ela dá a definição da palavra em francês mesmo. Flor parece ter estranhado a pergunta, o que nos leva a pensar em como esses modos de agir vão sendo elaborados na prática, tornando-se um saber em ato. É como observa Schön (1983/2009) a respeito da dificuldade do prático de comentar os conhecimentos que ele desenvolve na ação.

Flor vai agindo de acordo com a situação em resposta às circunstâncias da própria ação, refletindo na prática, mas sem pensar nesse saber de forma teórica, uma vez que a ação visa a um fim prático.

Flor revela que a motivação que lhe leva a construir tantos recursos para explicar o vocabulário é que os alunos entendam a ideia a partir da explicação em francês: “*É, acho que por meio da ideia ele consegue entender o que é o verbo.*” (128). Por isso não é comum

¹⁰² “*a gente*”

¹⁰³ “*A gente mora no mesmo lugar.*”

¹⁰⁴ “*Acheter significa quando se dá dinheiro e se recebe um produto.*”

em seu agir “*dar a palavra logo*”: “*É, por mais explícito que seja, pra pelo menos não dar a palavra logo.*” (130).

Outra estratégia de explicação do vocabulário usada por Flor é servir-se de objetos da sala para criar o contexto de seus exemplos de uso da palavra. Assim, a sala passa a ser o contexto no qual os alunos possam compreender o sentido da palavra. Vejamos a situação e a explicação completa dada pela professora em sala de aula.

... *une chose qui est à côté d'autre chose...* ela está... [a professora pega a caixinha do apagador que está sobre a mesa], *cette petite boîte est à côté du livre...* [não há resposta dos alunos, e a professora volta-se para alguns alunos apontando para eles], *R. est à côté de C., C. est à côté de J., J. est à côté de...* (**Explicação da expressão à côté de**¹⁰⁵).

Pela introdução da explicação, percebemos que talvez Flor fosse começar dando uma definição para “*à côté de*”, mas buscando uma definição mais fácil e vendo os objetos sobre sua mesa, resolve descrevê-los usando “*à côté de*”. Ela explica o seu raciocínio em (98): “*Aí eu fui mostrar dentro da sala de aula o que era. Aí eu acho que ficou bem fácil.*” Ainda assim, comenta que acha que os alunos não entenderam a partir dessa explicação. Então, ela descreve a posição em que estão alguns alunos em relação a outros na sala de aula utilizando “*à côté de*”: “*Aí eu resolvi falar deles próprios que é quando eles iam olhar pro lado, né, e iam entender.*” (102).

Ainda sobre essa situação, perguntamos como Flor decidia sua forma de explicar o vocabulário. Ela afirma que não planeja em casa a forma como vai explicar. Sua explicação depende dos alunos. Ela vai usando diferentes estratégias até perceber que eles entenderam. Só depois de tentar várias vezes sem sucesso, ela traduz para o português.

106 F: Depende deles. Eu tento fazer: “Ah, tá aqui os objetos. Isso tá do lado disso.” Se eu acho que eles não entenderam, então eu procuro de outro jeito. Não entenderam? Procuro de outro jeito. Quando eu me canso, aí eu traduzo. Às vezes, eu já tô cansada, aí traduzo de cara.

A partir desse último enunciado podemos perceber que a tradução, isto é, fornecer a palavra correspondente em português não é uma ação comum no agir de Flor. Constitui, de fato, uma decisão que só é tomada em último caso: “*Quando eu me canso, aí eu traduzo.*”

¹⁰⁵ “... uma coisa que está do lado de outra coisa... ela está... [a professora pega a caixinha do apagador que está sobre sua mesa], esta caixinha está do lado do livro... [não há resposta dos alunos, e a professora volta-se para alguns alunos apontando para eles]... R. está do lado de C., C. está do lado de J., J. está do lado...” (**Nossa tradução da explicação da expressão à côté de**).

Depois que a professora tentou várias formas de explicar e fazer os alunos entenderem e eles não conseguiram, então ela usa a tradução, isto é, diz a palavra em português.

Assim concluímos a análise da atividade de Flor, mostrando a força que os determinantes da atividade (falar apenas em francês e ampliar o vocabulário dos alunos) têm na produção dos recursos de sua ação. A seguir, analisamos o debate das professoras sobre os seus modos de agir durante a autoconfrontação cruzada.

4.3 Autoconfrontação cruzada: entre convergências e divergências, o gênero e os estilos.

Depois de realizarmos as confrontações de cada professora com a sua própria atividade, procedemos à edição de um novo vídeo, conjugando cenas da atividade inicial mais comentários das professoras sobre essa atividade. Procuramos manter nesse vídeo as sequências de atividade e os comentários mais propícios de gerar o debate entre as professoras, seja por convergência ou divergência dos modos de agir e de dizer a atividade.

Durante a autoconfrontação cruzada houve momentos de estranhamento da ação de uma professora em relação à da outra, mostrando claramente a existência de diferenças entre os seus modos de agir na mesma situação. Pudemos observar dois tipos de estranhamento da ação, os quais estamos chamando de *contestação* e *assimilação*. Chamamos de *contestação* quando uma professora questiona a ação da outra, trazendo na pergunta uma marca do seu próprio modo de agir, opondo-o ao modo de agir da outra. Já a *assimilação* consiste num comentário em que uma professora interpreta o modo de pensar ou de agir da outra. A *assimilação* soa como uma apropriação do modo de agir da outra ao inseri-lo dentro de uma compreensão particular. Usamos esses dois conceitos na análise, e a apresentação de exemplos com enunciados das professoras torna-os mais claros.

Observaremos então na análise os momentos em que as professoras identificam traços do agir da outra que são diferentes dos seus. Algumas vezes os contestando, outras vezes os assimilando, mas não sem deles apropriar-se a partir de uma compreensão ativa. Antes, porém, vejamos como está organizada a análise.

A análise da autoconfrontação cruzada está dividida em três partes. Na primeira, analisamos os debates das professoras sobre temas polêmicos, isto é, temas que revelam maior divergência entre seus modos de agir e pensar a ação docente; e sobre temas constitutivos do trabalho das professoras. Na segunda parte, retomamos os diálogos sobre temas polêmicos para compreender os posicionamentos de estilo das professoras. E, na terceira parte,

discutimos sobre a existência e a caracterização do gênero professores-estagiários de francês e das marcas de estilo.

Com isso, visamos responder à última questão da pesquisa: As autoconfrontações evidenciam a existência de um gênero e de marcas de estilo próprios dos professores-estagiários? Se sim, como eles se caracterizam?

4.3.1 Debate sobre o trabalho do professor

Dividimos essa seção por tipos de tema. O primeiro ponto traz os temas que geraram uma maior polêmica entre as professoras, isto é, propiciaram um maior debate da atividade devido às diferenças nos modos de agir. Nesses momentos da discussão as comparações entre os modos de agir foram mais fortes, levando ao aparecimento das vozes para marcar a autoria das ações. Por isso, retomaremos as sequências de diálogo sobre os temas mais polêmicos na seção 4.3.2 (p.154) para analisar os posicionamentos de estilo a partir da marcação das vozes como assinatura da autoria da ação. Nesta seção, iremos nos deter na análise do debate das professoras sobre seus modos de agir, isto é, nos modos de dizer a ação da outra e de redizer a própria ação. No segundo ponto, tratamos dos temas levantados e discutidos pelas professoras sobre elementos constitutivos do seu trabalho de professora.

4.3.1.1 Temas Polêmicos: desenvolvendo a atividade docente e posicionando os estilos

1) Flor: equívoco na instrução da tarefa de compreensão oral

O equívoco inicial na ação de Flor na atividade de compreensão oral é retomado pela professora durante a ACC. Assim que começam a assistir ao vídeo de sua aula, Flor avisa que vai parar a exibição para explicar a cena para Rosa. A expressão não verbal que antecede a sua fala dá a impressão de um certo constrangimento pelo seu equívoco na instrução da tarefa, comentado na análise de sua ACS.

ACC Flor

1 F: [Quando começa a se ver, sorri e põe a mão na cabeça] Deixa eu parar logo só pra explicar. Rosa, toda vez que eu vou fazer essa atividade de escutar que é a *Des conversations*, eu sempre me esquecia de pedir pra eles fecharem o livro. Primeiro eu dizia coloca na página tal. Aí eu “não, não, não”. Toda vida eu fazia isso, sabe. Aí

sempre tinha um espertinho que lia ali rapidinho e pegava. Era uma coisa assim que eu não conseguia me lembrar de, sabe.

Desta vez, Flor acrescenta um fato decorrente do equívoco: “*Aí sempre tinha um espertinho que lia ali rapidinho e pegava.*” A resposta de Rosa demonstra um reconhecimento do que esse equívoco pode resultar em termos de desvio da ação dos alunos. E como observamos pela réplica de Flor, há uma compreensão compartilhada pelas professoras sobre essa situação e sobre uma forma comum de se realizar essa tarefa que seria pedindo primeiramente que os alunos fechassem o livro.

2 R: [Sorri enquanto Flor fala] E eles adoram, né, quando tá na página?!

3 F: Pois, é. Aí eu “fecha, fecha”.

Mais à frente, com a progressão do diálogo, Rosa pede para fazer um comentário em relação a uma cena em que um aluno repete várias palavras e réplicas do diálogo. E apenas esse aluno responde quando a professora pergunta o que a turma compreendeu do diálogo. Os demais alunos permanecem em silêncio.

13 R: [...] Por exemplo, porque **você** diz, **nós**, né, sempre pedimos pra fechar a página ou então coloca logo e nem diz que tá no livro que é pra eles ouvirem. Mas você não tem a impressão de que eles já leram em casa não?

14 F: Às vezes, sim.

Ao mudar a opção pronominal de “você” para “nós” Rosa reforça a forma partilhada de se realizar aquela atividade e ainda sugere outra forma de evitar que os alunos abram na página: “*ou então coloca logo e nem diz que tá no livro que é pra eles ouvirem*”. Mas ao final, sugere que o fato de o aluno saber as réplicas talvez não seja porque ele leu o diálogo no momento em que a professora pediu para eles virarem a página. Talvez eles já tenham lido em casa. O que ela deixa marcado, contudo, é a sua preocupação de contornar essa situação quando ela se apresenta. De modo que Rosa continua o seu comentário dizendo o que costuma fazer quando isso acontece na sua aula.

15 R: Quando tem um ou outro que já vai comentando e tal, né. Então, assim, é, é, dá essa, essa impressão. Então, assim, eu, eu, é tanto que, por exemplo, **quando notava isso**, é importante que, por exemplo, pra mim, né, eu não vou dizer né “ah, mas você leu”, não. Mas **eu procurava dar mais atenção àqueles que eu sentia que realmente não tinham lido, né, e que tavam querendo.**

Assim, compreendemos que o comentário de Rosa soa também como uma sugestão de procedimento de ação, que nos parece servir para a própria Rosa como uma

autoprescrição ou regra de sua ação professoral: “*eu procurava*” e “*é importante que*”. Embora vejamos que essa última expressão, que introduziria com mais força uma regra geral de conduta do professor, seja atenuada por Rosa para fazer dela uma regra pra si: “*pra mim, né*”.

Flor, no enunciado (16) contesta o comentário de Rosa ao mesmo tempo em que afirma tentar fazer o mesmo que a colega: “*Mas o que que acontece? Exatamente. Eu também procuro fazer isso.*” O que dificulta esta ação é outra componente da situação que lhe preocupa. Flor percebe que os demais alunos ficam intimidados ao ver um deles respondendo às perguntas da professora: “*Mas, às vezes, eles ficam intimidados porque tem, porque outro tá respondendo.*” E Flor admite que essa situação lhe coloca em um dilema sobre como proceder: “*Aí você vai, aí eu não sei. Você fica parada? Deixa ele falar?*” Finalmente, a decisão da professora é guiada pelo receio de que todos fiquem calados: “*Aí eu acabava, acabava tendo que ouvi-lo, né. Porque senão todo mundo ia ficar calado.*” Por isso, Flor acaba escutando o aluno que parecia ter lido o diálogo.

2) Rosa: abordagem periférica do diálogo

Desde a ACS vimos que a preocupação de Rosa em definir uma tarefa de compreensão oral realizável pelos alunos, com objetivos claros e alcançáveis, é o tema inicial da sua fala. Rosa retoma esse tema também na ACC e explica, agora para a colega, a sua situação de trabalho: uma turma de primeiro semestre em que os alunos não têm ainda muita noção da língua francesa.

No comentário de Rosa durante a ACS ela chega a definir também a sua tarefa, como professora, de não exigir que os alunos interpretem logo o diálogo, referindo-se para isso ao professor em geral: “*Então, quando o professor pede pra ele ouvir um diálogo, interpretar logo esse diálogo é uma coisa bem incoerente...*” (ACS – ROSA – 1). Na sua ACC (1), Rosa não fala mais diretamente de sua obrigação ou da obrigação do professor, mas de um objetivo seu em relação aos alunos: “*eu gostaria assim de não preocupá-los, deixá-los bem à vontade*”. Em seguida, Rosa elenca os objetivos que os alunos devem alcançar com a tarefa: “*identificar a voz*”, “*começar mesmo pela periferia da coisa*” e “*depois começar a identificar palavras*”. Esclarecendo que o objetivo que ela propõe que os alunos alcancem não é compreender logo falas que compõem o diálogo, mas: “*começar mesmo pela base do diálogo e não propriamente ‘eles estão dizendo isso’*”.

Mais à frente, Rosa traz uma nova informação sobre seu modo de agir no trabalho da compreensão oral dos alunos. Ela diz modificar a tarefa dos alunos à medida que eles avançam no semestre. Então, ela começa a diminuir os objetivos básicos de compreensão e passa a cobrar dos alunos a compreensão do diálogo, além de começar também a falar mais em francês na aula. Observamos com isso a *motricidade do diálogo* (CLOT; FAÏTA, 2000) que, ao passar de uma fase à outra da autoconfrontação, leva os participantes a retomarem seus dizeres com modificações, acréscimos, criando assim novas relações entre os modos de dizer e a mesma ação novamente assistida no vídeo, agora na presença de um de seus pares.

11 R: Eu queria dizer assim, por exemplo, é... porque também é logo no comecinho, foram as primeiras aulas. Então, assim, à medida que a gente vai avançando, esses tipos de questionamento, assim, eu diminuo ou quase não faço e aí a gente vai pro próprio diálogo e gradativamente também eu vou falando mais francês. Em geral, mais a partir da segunda prova... desculpe, a partir do segundo bimestre. Depois da primeira prova.

O tema é novamente retomado mais adiante por Rosa para mostrar como a explicitação dos objetivos para os alunos é um recurso que ela utiliza para organizar o meio de trabalho, direcionando a ação deles para a realização da tarefa prescrita por ela, evitando assim as ações que possam desviá-los da tarefa e, conseqüentemente, dos objetivos propostos.

34 R: Aí, por exemplo, eu imaginei, “**eles já sabem qual é o meu objetivo**”, naquele momento ali. E eles ouviram várias vezes, né. Então, eles ouviram várias vezes. Obviamente, eles não foram pegar o diálogo e destrinchar o diálogo todo, que eles não teriam condição. Mas, pelo menos, eles têm uma condição melhor de responder o que eu vou perguntar depois, **porque eles já sabiam os meus objetivos**, né. Então, tem uns assim que, realmente. E mesmo assim [apontando a TV], há alunos aí que eles ainda não conseguem responder, né, ainda não conseguem responder.

Observamos claramente, no enunciado, as marcas discursivas sobre o papel da explicitação dos objetivos na organização do meio de trabalho: “*Mas, pelo menos, eles têm uma condição melhor de responder o que eu vou perguntar depois, porque eles já sabiam os meus objetivos*”. E percebemos também a ação evitada pela professora: “*Obviamente, eles não foram pegar o diálogo e destrinchar o diálogo todo, que eles não teriam condição.*”

Rosa justifica a necessidade de estabelecer esses objetivos básicos, mostrando que mesmo que a tarefa seja simples, há alunos que não conseguem alcançar os objetivos colocados por ela: “*há alunos aí que eles ainda não conseguem responder, né, ainda não conseguem responder*”.

Na ACC, durante a visualização de sua aula, Flor retoma o modo de agir de Rosa para descrever o seu em comparação ao dela: diferentemente de Rosa, Flor não explicita as

perguntas de compreensão para os alunos antes da escuta do áudio. Eles escutam uma vez e depois a professora faz as perguntas de compreensão.

ACC Flor

12 F: [Sorrindo]. Pois é, aí, né, **a Rosa teria feito as perguntas. Eu não, eu sempre deixo passar, aí eu parei na primeira vez.** E sempre era assim, eu parava e eles começavam a rir. E eu sempre fazia a mesma piada “você estão rindo porque entenderam tudo”. Sempre acontecia da mesma forma. **Aí eles vão me dizer o que eles compreenderam.**

Flor procura dar um clima bem-humorado à sua aula, brincando com o fato de os alunos não conseguirem compreender o diálogo: “*E eu sempre fazia a mesma piada ‘você estão rindo porque entenderam tudo’*”. Como mostra na última passagem do enunciado, Flor faz perguntas sobre o próprio diálogo, embora faça também as mesmas perguntas básicas que Rosa: “*eu já falo um pouco mais sobre o diálogo. Pergunto quantas pessoas estão falando. Se são homens ou são mulheres. Sempre depois deles escutarem. Nunca chamo a atenção pra isso antes.*” (ACC ROSA – 29).

Flor também apresenta outros pontos diferentes entre o seu agir e o de Rosa nessa situação. O primeiro ponto diferencial é a forma como as professoras repetem o diálogo. Flor nota com surpresa essa traço do agir de Rosa. O que nos leva a essa compreensão é a sequência de perguntas que Flor levanta sobre o modo de fazer da colega.

16 F: Eu queria lhe perguntar uma coisa Rosa. **Então, quer dizer que você coloca duas vezes seguidas o mesmo diálogo?**

17 R: Eu coloco muitas vezes.

18 P: Nesse caso aí foram três.

19 F: Não tudo bem. **Mas seguidas assim, não para? Primeira vez, não para, conversa, não? Coloca logo?**

20 R: Coloco tudo. Aí depois vou colocando aos poucos e vou explicando. Coloco primeiro várias vezes e depois vou comentando e vou colocando novamente.

21 F: **Sem parar antes pra conversar com eles?!**

22 R: Da primeira vez não. Da primeira vez eu repito várias vezes.

Ao percebermos que o estranhamento de Flor indicava uma forma sua diferente de fazer aquela atividade, nós a incitamos a falar sobre o seu modo de agir para entender as razões que subjazem à sua ação em relação ao trabalho da compreensão oral. Nessa sequência do diálogo, Flor comenta também o segundo ponto diferencial do agir das professoras: ela faz as perguntas de compreensão só após a primeira escuta do diálogo, enquanto Rosa o faz antes.

ACC Rosa

24 P: E você costuma fazer assim? [Dirigindo-se à Flor].

25 F: **Não. Eu sempre coloco, paro e converso com eles. Coloco também várias vezes, mas sempre...**

26 R: Conversando com eles.

27 F: **Conversando com eles.**

Percebemos na fala de Flor, no enunciado (29) que a sua forma de agir está ligada à sua interação com os alunos. A repetição gradual do áudio é para perceber o desenvolvimento do aluno a cada escuta e para repetir conforme seja preciso para que os alunos atinjam uma boa compreensão do diálogo.

28 P: Você já pensou sobre o que lhe faz parar logo e perguntar?

29 F: Eu acho que mais pra ver o desenvolvimento a cada vez. A gente coloca uma vez e conversa com eles. “Ah! Não entendeu quase nada.” Então, tudo bem, coloca de novo, que é pra ver, sei lá, quantas vezes seria necessário ou... [vira-se para Rosa] eu já falo um pouco mais sobre o diálogo. Pergunto quantas pessoas estão falando. Se são homens ou são mulheres. Sempre depois deles escutarem. Nunca chamo a atenção pra isso antes. E aí vou repetindo gradativamente. Na medida em que eu acho que for precisando. Se não for claro o texto, eu vou colocando. Quando chega o momento que todo mundo já entendeu totalmente o texto, por causa das conversas e por causa dele [aponta para a TV – presume-se que se refira ao áudio do diálogo], aí eu paro. Mas essa estória de ficar repetindo é interessante mesmo [vira-se para Rosa] porque escuta uma vez, escuta outra, escuta outra, acaba clareando, né.

Depois da explicação de Flor sobre seu modo de agir no trabalho da compreensão oral dos alunos, Rosa reforça sua justificativa para repetir o áudio várias vezes mesmo antes de começar a fazer as perguntas de compreensão. E, como podemos ver, sua justificativa também está sempre relacionada aos alunos, à sua observação das necessidades deles.

30 R: Eu acho que também assim, porque eu noto que eles querem ouvir mais uma vez, mais uma vez. Eu acho que é a questão de deixar mais à vontade, né, pra que eles possam...

Assim, embora as professoras mostrem modos diferentes de fazer, estes se relacionam com o que elas percebem dos alunos. Ou seja, a decisão sobre a ação vai se formando a partir da interação com os alunos, pois é a eles que essa ação se dirige.

3) Explicitação prévia dos objetivos da tarefa

O primeiro momento de estranhamento dos modos de agir é no início da ACC de Rosa, quando Flor comenta a maneira como sua colega chama a atenção dos alunos para as questões de compreensão antes de passar o áudio do diálogo.

2 F: Interessante **ocê perguntar antes, de perguntar não, de chamar atenção antes para aquilo que eles devem prestar atenção, né.**

3 R: Isso.

4 F: É interessante isso. “Olha, vocês prestem atenção nisso, **quantas pessoas estão falando, quais são as palavras**”. E depois [faz gesto com a mão] é que apresenta a gravação.

Observamos como Flor identifica, nesses dois comentários, dois traços do agir organizacional de Rosa: o uso do gênero instrução para orientar a ação dos alunos (2) e a explicitação dos objetivos de cada tarefa (4). E a surpresa de Flor tem um significado importante, o de que aquele procedimento que ela vê Rosa realizando é diferente do seu, não faz parte do seu repertório de ações.

Flor confirma essa interpretação em (ACC – ROSA – 122) quando retoma o mesmo tema para comentar o que para ela é novo no modo de agir de Rosa em relação ao seu. Desta vez, Flor faz explicitamente a oposição entre o seu modo de agir e o de Rosa. Primeiro Flor descreve a novidade da ação de Rosa: “*É, o fato dela chamar, como eu já falei antes, dela chamar atenção para o que ela quer que os alunos prestem atenção no decorrer do diálogo, né.*” Depois posiciona a sua ação no que ela tem de diferente em relação à de Rosa: “*Eu sempre faço isso depois.*” E conclui dando sua opinião sobre a ação da colega, mostrando sua compreensão do agir de Rosa: “*Então, é interessante porque eles já têm um objetivo, né. Eles têm esse objetivo e, pelo menos, vão se ater a isso. Achei isso bem interessante.*” Isto mostra sua interpretação da ação da colega e uma *assimilação*.

Defendemos que ao identificar uma particularidade no agir docente da colega e em seguida formular sua compreensão em palavras, Flor torna esse modo de agir disponível também para si, a partir da compreensão da experiência da outra. Flor compreende que o proceder de Rosa deve ajudar na tarefa dos alunos, pelo fato de eles iniciarem a tarefa sabendo que objetivos devem atingir. Esse é um traço do agir de Rosa, comentado na análise de sua autoconfrontação simples: a explicitação dos objetivos da tarefa para os alunos, que é um dos recursos usados pela professora para organizar o seu meio de trabalho.

4) Falar francês

Outro momento desse tipo é quando Rosa identifica a característica de Flor falar sempre em francês na aula. A princípio, isso vai contra a preocupação de Rosa de que os alunos primeiro entendam o que o professor diz e prestem atenção na aula. Rosa manifesta sua preocupação na forma de uma pergunta dirigida a Flor.

ACC Flor

42 R: Mas, por exemplo, a Flor, ela fala muito mais em francês do que eu falo, né. Muito mais, eu observo. **Mas aí Flor, você acha que todos eles estão entendendo bem, prestando atenção?**

43 F: Assim, alguns. Mas o que que acontece? Geralmente eu falava em francês, no começo, depois já começava a falar em português. Geralmente essa atividade é no começo da aula, porque aí ainda tem gente chegando. Depois eu já vou afrouxando mais.

Em sua resposta, Flor mostra estar atenta à questão levantada por Rosa, que corresponde à preocupação desta para que os alunos entendam e prestem atenção. Por isso, Flor, também consciente desta preocupação, costuma começar a aula falando em francês e depois passa a falar em português.

Com a progressão do diálogo, Rosa chega a uma espécie de *assimilação* desse traço característico do agir docente de Flor, moldando-o à sua preocupação de ser entendida pelos alunos. Assim, Rosa transforma o modo de agir de Flor incluindo nele um recurso seu para se certificar de que os alunos entenderam. Ou seja, Rosa falaria em francês, mas em seguida pediria aos alunos para dizer o que entenderam em português.

ACC Flor

67 R: Não, assim, por exemplo, se eu falasse, eu acho que agora eu tive uma ideia legal. Assim, se eu perguntasse e falasse o tempo todo em francês, pra eu ter certeza [estala os dedos] de que eu realmente estou sendo compreendida, eu pediria a resposta em português, sabe?

68 F: Aham.

69 R: Eu falaria em francês: “*qu’est-ce que vous avez compris?*”, “*d’après vous, qu’est-ce que vous pensez que c’est faire le ménage?*”¹⁰⁶, né. “*Donc, est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais?*”¹⁰⁷ [estala os dedos]. Se eles não conseguem, então eles não tão entendendo.

70 F: Não tão entendendo.

¹⁰⁶ “o que vocês compreenderam?”, “na opinião de vocês, o que é faire le ménage?”

¹⁰⁷ “Então, vocês poderiam me dar exemplos em português?”

71 R: Mas se eles conseguem, eles entendem. É porque, às vezes, eles dizem [faz gesto de afirmação com a cabeça], né. [rindo, aponta pra Flor].

72 F: É. E não...

73 R: [Rindo] Eles são uma gracinha.

Com o uso de hipóteses formadas com o modo condicional, Rosa vive a experiência em potencialidade: “*se eu perguntasse e falasse o tempo todo em francês [...] eu pediria a resposta em português*”. E ainda antecipa as ações-respostas dos alunos e o significado delas: “*Se eles não conseguem, então eles não tão entendendo.*” e “*Mas se eles conseguem, eles entendem.*”

Chamamos a isso de *vivência potencial da ação*, que passa a ficar disponível no repertório de ações da professora. Além disso, esse é o momento de reflexão sobre a atividade que abre uma zona de desenvolvimento potencial da atividade e das próprias professoras (CLOT; FAÏTA, 2000).

Já no final da autoconfrontação cruzada, solicitamos a Rosa que comentasse alguma novidade que tivesse encontrado na forma como Flor realiza aquela atividade em relação à sua. A pergunta leva a uma mudança de tema e Rosa declara então que no começo de seu trabalho com a turma de primeiro semestre se deparou com a questão de como deveria proceder em relação a falar a língua estrangeira em sala de aula.

ACC Flor

219 R: [...] quando eu fui começar o meu curso, eu disse “**e aí, como é que eu vou fazer? Eu vou ter que falar francês o tempo todo? Ou eu vou ter que, como é que eu vou fazer?**” Aí eu lembrei que eu ouvi a R. [coordenadora do curso] me dizer que no primeiro semestre se fala mais português, aí, no segundo, você já vai e o português você diminui bastante, até que... A partir do quarto você não fala mais nada em português. É tudo francês. Se bem que quando eu ouvi ela dizer isso, eu já tinha começado já as minhas aulas. Eu disse “bom, é o seguinte, então eu vou trabalhar assim.” Misturando e no começo colocando bem mais... português. Mas eu gostei, assim, de como ela [aponta a TV, referindo-se à aula da Flor] faz. Só que eu só tenho um receio, como todo professor tem é de saber se realmente está sendo compreendido, né.

Como afirma Rosa, ela recebeu posteriormente instruções sobre em que medida o professor deve falar a língua francesa em cada semestre, o que lhe levou a decidir falar mais em português na sua turma de primeiro semestre. No final do comentário Rosa reforça sua preocupação de saber se está realmente sendo compreendida pelo aluno, inclusive apoiando sua preocupação no gênero, ao colocá-la como receio de “*todo professor*”.

5) Designar os alunos para a leitura

Outra ação de Rosa comentada por Flor foi a sua forma de indicar os alunos para fazer a leitura do diálogo. Ao assistir à cena em que Rosa designa três alunos para ler, Flor pergunta se aquela ação de Rosa é costumeira e se os alunos não se manifestam pedindo para ler. Rosa responde explicando as razões que a levam a proceder daquela forma.

ACC Rosa

42 F: **Mas sempre é você que pede?!** Nunca nenhum se voluntaria “deixa eu ler” [fazendo o gesto de levantar a mão pra pedir a vez]? Você pede logo.

43 R: **Porque** logo no início do semestre, eu noto que eles não [repete o gesto da Flor de levantar a mão], né. Embora, por exemplo, aí eu tenho B. e A. que elas já, sabe, [repete o gesto de levantar a mão], dizem “eu quero”. Mas só que aqueles que são mais, que estão com mais dificuldade, eles não pedem, eles não leem. Então, eu já sei que aqueles dali vão pedir e, às vezes, eu não escolho, então vão ser sempre os mesmos. Então, eu faço aquela mistura e não deixo que eles percebam.

Rosa repete de forma sucinta a mesma explicação que havia dado para a sua ação durante a autoconfrontação simples, que é misturar alunos com mais e menos dificuldades. Na verdade, designar os alunos para a leitura é a ação observável em sua aula, que é apontada por Flor. Mas há uma parte não observável, que Rosa revela em seu comentário durante a ACS: consiste em misturar os alunos com o objetivo de fazer com que os mais avançados ajudem na aprendizagem daqueles que têm mais dificuldades.

No comentário durante a ACC Rosa traz uma nova informação com relação aos objetivos subjacentes à “mistura”. Não se trata apenas de providenciar que os alunos mais avançados ajudem os que estão com dificuldade, como havia falado antes. Trata-se também de fazer com que os alunos com mais dificuldade leiam, pois eles não pedem para ler. E se a professora só escolher os alunos que pedem pra ler, serão sempre os mesmos a fazerem a leitura.

Nos comentários finais da visualização da atividade de Rosa, Flor comenta essa característica do agir de Rosa comparando com o seu próprio modo de agir naquela situação. Flor espera que os alunos peçam para ler. Às vezes, também chega a indicar os alunos para a leitura, mas só se eles não manifestarem o desejo de ler.

122 F: [...] **eu geralmente também peço** “fulano de tal, fulano de tal e fulano de tal leiam o diálogo”, mas...

123 R: Você também pede é? [Sorri].

124 F: É. **Mas antes eu fico “voluntário, voluntário”**. E fico naquela até... Aí num aparece ninguém, aí eu...

125 P: Você só indica depois...

126 F: **Só indico depois que ninguém se oferece.**

Assim, a ação que é comum ou mesmo rotineira no agir de Rosa é realizada por Flor só em um caso específico, o de os alunos não pedirem para ler. Isto é, a mesma ação realizada em circunstâncias diferentes constitui diferentes recursos de ação.

4.3.1.2 Temas constitutivos do trabalho das professoras-estagiárias

1) O problema da tradução

A partir dos comentários de Rosa sobre a sua forma de explicar o diálogo, isto é, traduzindo para o português e privilegiando a compreensão do sentido a partir do contexto, Flor desenvolve uma reflexão sobre a tradução.

Observamos, nos comentários de Flor durante a autoconfrontação simples, que faz parte do seu modo de agir deixar a tradução como último recurso de sua ação ao explicar o vocabulário. Apenas quando não consegue fazer com que os alunos cheguem ao sentido por outros meios é que Flor traduz para o português. Depois de ver o seguinte comentário de Rosa sobre seu modo de traduzir o diálogo para os alunos, Flor expõe seu pensamento sobre a questão.

ACS Rosa

86 R: Exatamente, explicando a situação pra eles. Porque não sei se você reparou, mas eles copiam. Eles copiam o que você diz. Eles copiam do lado do livro. Eles copiam, aliás, no livro do lado daquela frase, daquela... Mas é importante que eles tenham uma ideia, né, que eles comecem a trabalhar essa questão de ideia, né. Porque mais tarde, eles vão ver que as coisas não são traduzidas ao pé da letra. [...] Então, na verdade, a tradução, ela é muito subjetiva. Não pode ser totalmente [gesto abrindo os braços] fora do contexto, não, né. Mas ela não, a meu ver, ela não deve ser totalmente ao pé da letra.

Flor, então, primeiramente concorda com a opinião de Rosa e, em seguida, revela, numa sequência de comentários, a sua dificuldade de se posicionar em relação à tradução (“um grande vilão”, “necessária”, “único método de se fazer entender”). A professora afirma então sentir-se “um pouco perdida” a respeito do que fazer quando se depara com a tarefa de

explicar o vocabulário para os alunos de primeiro semestre, que na sua visão são muito curiosos e querem saber tudo “palavra por palavra”. Finalmente, Flor marca o seu impasse diante dessa situação (ACS – ROSA – 102), que na nossa compreensão, está relacionado com o choque de duas preocupações de Flor (falar em francês, trabalhar o vocabulário). Vejamos os comentários.

ACC Rosa

94 F: Eu acho que ela tem razão. Eu não sei se a tradução é realmente um grande vilão. **Às vezes, ela é necessária, é o único método da gente se fazer entender.** Eu tenho essa dificuldade de tentar, de “como é que eu vou explicar isso se eu não traduzir?”. Eu realmente sou um pouco perdida aí, sabe. Eu, vários textos que eu trouxe e ficava um pouco presa à tradução, porque eu não sabia a forma de expressar aquilo ali. Até porque, como eu já expliquei várias vezes, aluno de primeiro semestre é muito curioso.

100 F: [...] **Porque eles querem saber palavra por palavra. Se eu pego a frase... “Não. É isso.”, mas aí eles querem saber... “E essa palavra é o que?”**

102 F: **Aí é complicado, né. Eu fico meio perdida. “O que é que eu faço? Digo o que que é a palavra?”**

2) Dispersão dos alunos e evasão escolar

Rosa revela suas preocupações como professora também na forma como contesta a sua colega Flor. Quando assistíamos à cena da aula em que Flor faz com seus alunos o exercício de compreensão do diálogo, Rosa chama a atenção de Flor para o fato de que algumas alunas estão dispersas.

ACC Flor

150 R: Mas aí você nota, por exemplo, que essas meninas [mostrando alunas no vídeo], elas estão mais preocupadas com a atividade, provavelmente, de acertar a atividade que você está acabando de realizar [dirigindo-se à Flor] do que propriamente de estar olhando pra você, procurando compreender?

151 F: É verdade.

Rosa então comenta o que costuma fazer em sua aula para evitar esse tipo de comportamento dos alunos. Compreendemos que, embutido em seu comentário e na descrição da sua forma de fazer, Rosa direciona a Flor uma sugestão de como lidar com aquela situação, ou melhor, de como evitar aquela situação.

152 R: É porque eu, assim, na minha sala, quando acontece, eu prestei atenção, e eu poderia estar no lugar da Flor e nem prestar atenção. Claro, porque você tá concentrada numa coisa, num dá... Mas tem umas, umas, tem grupos que, às vezes, fazem isso. Então, eu tenho a tendência a *faire un rond avec les chaises*. A colocar as cadeiras assim [faz gesto circular com a mão]. Porque daí eles ficam diretamente pra mim. Nas primeiras semanas tem um impacto. Eles não conseguem muito

participar. Mas depois eles já melhoram. Claro que quando eu fui pra essa sala aí [aponta TV] e ficou mais ou menos assim. Não deu pra fazer aquela roda. Mas essas meninas, elas tão realmente, *c'est dommage*. Porque a Flor tá explicando uma coisa e elas devem prestar atenção e elas... né.

Flor concorda com Rosa e explica a razão de sua sala não estar organizada da forma sugerida pela colega: a turma era muito grande no início do semestre. A partir do segundo bimestre a turma tornou-se menos numerosa, mas a professora resolveu não mudar a organização das cadeiras na sala de aula, pois já estavam na metade do semestre letivo e já vinham num sistema habitual quanto à organização das cadeiras na sala.

153 F: É. É verdade. Mas nessa época aí a sala ainda era muito grande. Eu tinha muitos alunos. Ainda tem aluno atrás que não tá sendo filmado.

160 F: Aí, depois, como não deu mesmo pra fazer, no começo não dava pra fazer um *rond*, né, aí, no final eu achei esquisito já chegar e “pessoal, vamos fazer círculo”. Já no meio do semestre, quando um pessoal já tinha desistido. Também foi muita gente que desistiu.

Aqui, outro tema aparece relacionado à desistência dos alunos: a preocupação da professora de que isso seja responsabilidade sua. Uma preocupação que, podemos dizer por experiência pessoal, costuma acometer o professor no início de sua experiência de ensino. Mas, à medida que o professor vai ganhando experiência, ele percebe que a evasão é algo normal nos cursos de línguas. Embora Flor ainda guarde um pouco desse sentimento de culpa, como mostra no final de sua fala.

161 R: Muita gente desiste. É verdade.

162 P: Mas isso é muito natural num curso de línguas.

163 F: No começo eu ficava chateada, mas depois eu desencanei. Não é culpa minha **totalmente não**.

164 R: [Faz gesto negativo].

3) O problema do vocabulário: “*combien*”¹⁰⁸”

Na autoconfrontação simples, Flor revela seu descontentamento quando supõe que os alunos não respondem à sua pergunta de compreensão do diálogo (*Quantas pessoas estão falando?*) porque esqueceram o que significa “*combien*”, uma palavra cujo significado a professora já havia explicado. Durante a ACC, ao assistir ao comentário de Flor, Rosa

¹⁰⁸ “quanto(a)(s)”

manifesta outro ponto de vista sobre o problema de os alunos não terem entendido a pergunta de Flor: a dificuldade de se reconhecer os sons de uma língua estrangeira no início da aprendizagem.

ACC Flor

24 R: Pronto. Mas aí, aí tá, né, essa questão. Quando eles perguntam. Você disse que ficava assim porque eles perguntavam novamente. E, na verdade, eu acho que não é bem um problema ou porque eles não queriam, porque eles não estavam prestando atenção ou porque eles não quisessem. É porque, realmente, você imagina você numa classe de alemão, você doida pra compreender. Então, você vê um amontoado de sons, né. Então pra eles é assim. Como nós já fazemos a distinção dos sons, mais ou menos legal, né, na cabeça. Mas isso não quer dizer que pra eles não é difícil. Então, eu acho que é aí que está. Porque é difícil, realmente, você dizer “poxa, mas eles não compreenderam nem o que é *combien*, uma palavra tão curta”. [Flor confirma: É!] Mas só que este som pra ele, na limitação dele, realmente é difícil. Eles podem pensar coisas... [faz gesto com as mãos significando *uma variedade, muitas coisas*].

Também Rosa, durante a autoconfrontação cruzada, comenta uma característica sua de querer que os alunos gravem as palavras que ela considera importantes e de escrevê-las no quadro para chamar a atenção deles. Mas a professora comenta também que já antecipa que talvez os alunos nem prestem atenção ao que ela está mostrando, porque talvez aquela seja uma vontade mais dela do que uma necessidade do aluno.

105 R: Às vezes, eu escrevo as palavras como que eu quisesse que eles marcassem na mente, né. [Sorri fazendo um gesto de firmeza com os punhos cerrados]. Então, *tâches, travaux domestiques*¹⁰⁹, né. Então, algumas palavras eu quero que eles gravem. Claro, isso aí é, como é que a gente diz, algo mais meu do que propriamente deles. Talvez eles nem estivessem prestando atenção, né. [Sorri] Mas é mais uma necessidade minha.

Ao ouvir esse comentário Flor pergunta se Rosa não fica desapontada quando os alunos esquecem e perguntam novamente o que significa a palavra. Rosa então mostra ter outra visão sobre a dispersão dos alunos.

ACC Rosa

106 F: E você fica decepcionada quando daqui a pouco eles perguntam o que é? Você já disse uma coisa, daqui a pouco eles perguntam o que é aquilo. Você fica um pouco decepcionada? Se eles perguntarem de novo?

107 R: [Pensa um pouco] Não, assim, se eles de repente, assim, eles estavam... Não, porque, às vezes, eles estão no momento deles e deixam passar, né. Certo, não tem problema. Mas se for mais de um. [Ri] “Poxa! Onde é que eles estavam então?” Né. [Rindo].

¹⁰⁹ “tarefas, trabalhos domésticos”

Flor reage de outra forma sobre a dispersão dos alunos, que parece lhe causar certo desgaste psicológico. É o que podemos compreender quando ela expressa, embora sorrindo, que fica “arrasada”, sentindo-se “péssima professora”.

112 F: Eu fico me sentindo assim péssima professora. “Poxa! Eu acabei de dizer e aí vem e pergunta. Por que que ele não tava prestando atenção?” [Fala como se fosse o seu pensamento no momento da situação em sala de aula]. Sabe, eu fico arrasada. [Sorri].

Mesmo que venha com um tom de humor, a revelação da professora constitui um depoimento sobre como o trabalho lhe afeta quando ela não consegue atingir os seus objetivos e quando seus conceitos sobre o que seja um bom professor de línguas são contrariados pelos intervenientes da sua prática em sala de aula.

4) O livro didático: *Alors?*

Depois do comentário em que Rosa aventa outras possíveis causas de os alunos de Flor não terem entendido a pergunta com o pronome interrogativo “*combien*”, o fato de este pronome fazer parte de um conteúdo que havia sido adiantado pela professora, leva Flor a trazer para a pauta da discussão a questão da necessidade de o professor ter que adiantar conteúdos. O que, por sua vez, leva a uma discussão sobre o livro didático usado pelas professoras. Vejamos a sequência do diálogo abaixo.

ACC Flor

25 F: Mas aí, como você falou, que isso aí tava lá na frente. Algumas vezes você precisou adiantar conteúdos?

26 R: Com certeza. Com certeza.

27 F: Porque ele [referindo-se ao livro] demora a dar alguns conteúdos.

28 R: Com certeza. Aliás, a gramática do *Alors?*, ela é muito superficial. E, por exemplo, quando você vai fazer o planejamento, tem lá: verbos da primeira conjugação – ER. Mas pra você se identificar você tem de dizer, por exemplo, “eu me chamo – *je m’appelle*”. Mas, “*je suis étudiante*”, “*j’ai 23 ans*”.

29 F: É. [Acena com a cabeça confirmando] Você vai ver só lá na frente.

30 R: Só vou encontrar lá na frente. Quer dizer, não necessariamente vai estar lá na frente. Mas ele deu o indicativo de que seriam verbos da primeira conjugação que você ia trabalhar. Então, você confunde, né.

Flor comenta que o livro demora a apresentar alguns conteúdos e Rosa expõe exemplos para mostrar que a gramática dele é muito superficial. A partir disso, perguntamos se as professoras sentiam que para realizarem suas aulas e para fazer avançar a aprendizagem dos alunos elas tinham que antecipar conteúdos. As duas confirmaram sem reticências. Em seguida, discutiram sobre as contingências da realidade da sala de aula, as quais o livro não prevê, cabendo então às professoras adaptá-lo às necessidades de cada situação.

ACC Flor

32 F: Com certeza.

33 R: Com certeza. Porque, na verdade, eu não sei se a Flor concorda comigo, se você fosse seguir o livro, o método *ipsis litteris*, tá, do jeito que tá ali, seria ótimo, seria ideal. É o que eles querem. Talvez desse certo. Mas eu acho que a aprendizagem ia ficar muito sacal. [Faz uma careta].

34 F: Eles não contam com o que o aluno quer, com o que o aluno fala no momento. Como é que você não vai apresentar o verbo *être*¹¹⁰?

35 R: Isso.

36 F: E o aluno tá ali perguntando “ei, mas o que é *suis*¹¹¹? O quê que é *suis*?” Aí você dizer “não, agora não”. [Faz gesto apontando o dedo, como se falasse com um aluno].

37 R: É.

38 F: “Psiu, cala”.

39 R: É como se o professor fosse só aquele extremamente, como é que se diz, não sei, seria pacificador? E o aluno só recebe, é só um receptor, né. Mas não é assim. O aprendizado, ele é dinâmico. Então, o método, pra mim, ele orienta, mas ele não é a coisa principal. Se ele for...

Percebemos no dizer das professoras o papel de seu trabalho na adaptação da prescrição à realidade. O livro, enquanto prescrição, não deve ser seguido à risca pelo professor. Pois enquanto prescrição, ele apresenta o *métier* em neutralidade. Ou seja, em termos ideais. Então, se a neutralidade da prescrição é repetida no trabalho do professor, a aprendizagem se torna, no dizer de Rosa, “muito sacal”. E, como observa Flor, o livro não prevê as contingências com as quais o professor se depara, por exemplo, as solicitações dos alunos. É, portanto, o trabalho da prescrição por cada professor que imprime no ensino as particularidades de cada situação e a subjetividade de seu modo de pensar e agir.

5) O guia pedagógico

As professoras também comentaram sobre o uso do guia pedagógico. Observamos que, quando iniciam a prática de ensino, as professoras recorrem ao guia pedagógico para saber “como” realizar suas tarefas docentes. A partir da reconcepção das prescrições, durante a preparação da aula, vimos que as professoras se autoprescrevem tarefas, as quais, no início de suas experiências de ensino, elas não sabem bem como realizar devido à escassez de

¹¹⁰ “*ser*”

¹¹¹ “*sou*”

explicitações sobre os procedimentos de ação. Como ainda não têm um grande repertório de modos de agir, as professoras têm que elaborar recursos para suas ações e o guia pedagógico é então usado por elas para terem uma ideia de como fazer o que o livro prescreve. Mas, à medida que vão avançando na experiência de estágio, as professoras-estagiárias vão também acumulando meios para agir e vão gradativamente se liberando do uso do guia. Vejamos o fragmento de diálogo das professoras sobre o uso do guia pedagógico.

ACC Flor

185 F: Ela [pesquisadora] tava perguntando qual foi a motivação pra fazer esse tipo de exercício e se eu usava o guia. Aí eu disse que não usava muito o guia. Usei muito no primeiro semestre que eu dei aula, mas agora não recorro muito mais a ele.

186 R: Você pegou mais ou menos o, o como é que, o método do guia, né. Quer dizer, como é que ele vai mais ou menos levando.

187 F: É. E agora eu não uso mais. Você olha o guia?

188 R: Olho. Olho o guia. Não como das primeiras vezes, né. Mas eu, eu dou uma acompanhada, até mesmo porque ele me dá umas dicas em relação a algumas coisas pra eu acrescentar logo no início da unidade, por exemplo, né.

Como vemos, Flor afirma tê-lo usado apenas no primeiro semestre de prática docente. Rosa, estando nessa ocasião no seu segundo semestre de prática, diz ainda usá-lo. Mas, como observamos pela transição de seu comentário na entrevista (prévia, realizada no início do semestre) para o comentário na autoconfrontação cruzada (realizada já no fim), o papel do guia na orientação de seu trabalho vai perdendo a força com o passar do semestre.

O enunciado (186) produzido por Rosa reforça nossa compreensão de que o guia é utilizado para ajudar o estagiário a decidir o “como” fazer, “como” ensinar francês: *“Você pegou mais ou menos o, o como é que, o método do guia, né. Quer dizer, como é que ele vai mais ou menos levando.”* Também o enunciado (194) de Flor sobre a forma como utilizou o guia no início de sua prática corrobora nossa opinião, pois ela o utilizou para *“ter ideia de como ia fazer e como é que ia aplicar determinada atividade [...] Ver como é que ele aplicava determinada atividade. Porque ele diz, né.”*

À medida que a experiência das professoras aumenta, o uso do guia na organização de seu trabalho diminui. Vejamos que o que ainda leva Rosa a “acompanhar” o guia, como ela diz, são as dicas que ele traz. Dicas estas menos em termos de organização do trabalho e mais em termos de informações gerais. A professora demonstra já ter certa autonomia dos seus modos de agir e de pensar seu trabalho docente, tanto que não segue o guia simplesmente, mas mantém com ele uma relação dialógica.

192 R: Mesmo que ele me diga, que eu leia, nem sempre vai ser como ele me disse, né. E pode ser como ele diz. De repente, eu acho curiosa aquela forma. Mas eu já pensei em outra coisa também, né. É como se fossem duas pessoas que falassem e de repente sai uma combinação que pode ser das duas formas.

Contudo, Rosa não deixa de enfatizar a importância do guia pedagógico para o estagiário novato que inicia a prática docente.

195 R: Ele diz. Dá uma dica bem boa. [...] **E é imprescindível, por exemplo, pro, pro estagiário que faz o concurso¹¹² e de repente vai pra sala de aula sem... sabe... sem referência nenhuma.** Ele é colocado na sala de aula, se ele não tiver esse guia... e esse guia é um parâmetro justamente importante, claro, né. De repente, você vai para uma sala de aula, o guia, ele salva.

A soma da fluidez de prescrições do trabalho de ensino com a inexperiência do aprendiz de professor traz uma missão tão sobrecarregada para o professor de primeira viagem que Rosa afirma em sua fala que o guia é que “salva”, poderíamos acrescentar, de um naufrágio em meio às tantas dúvidas sobre **como** fazer o seu trabalho.

6) Objetivo do trabalho do professor: a aprendizagem dos alunos

Pedimos a Rosa, ao final da visualização de sua aula durante a ACC, que a comentasse fazendo uma relação entre o que ela havia planejado e o que realmente foi realizado, expondo se houve algo que ela decidiu não fazer ou que não pôde fazer, ou algo, ainda, que fez, mas de outra forma; e que dissesse se isso costumava acontecer.

144 R: Ah, eu acho que acontece em todas as aulas. Assim, a grosso modo você consegue realmente se você tiver bem com a sua turma, né. Você bem com os seus alunos e os alunos de bem com você. Você com vontade de ensinar e eles com vontade de aprender, deixando de lado, né, as ressalvas, um problema ou outro. Essas expectativas elas serão atingidas. [...]

Primeiramente Rosa responde afirmando sem reservas que em todas as aulas ocorrem mudanças em relação ao planejamento e que são as circunstâncias do momento da aula que lhe possibilitam mais ou menos seguir o planejado. O fator mais importante, apontado pela professora, para que o planejado seja concretizado é a boa interação e a sintonia entre a turma e a professora, unidas pelo propósito comum da aprendizagem. Mesmo assim, a

¹¹² Rosa refere-se à seleção pela qual os alunos da graduação passam para se tornarem estagiários e ensinar no Núcleo de Línguas.

professora enfatiza que dessa forma as expectativas podem ser atingidas, embora nem tudo aconteça exatamente como o planejado. Para Rosa, é normal que o professor modifique algumas ações para chegar ao objetivo.

144 R: [...] Agora, claro que não dá pra você realmente, por exemplo, pra mim [gesto apontando para si], fazer cem por cento do que eu queria. Não. Porque sempre tem um ponto ou outro que realmente vai, você contorna o caminho. Você chega lá, mas o caminho, ele vai ser tortuoso. [...]

A partir daí, Rosa transita dos objetivos da aula para o objetivo do trabalho do professor: a aprendizagem dos alunos. Este é o motivo de toda a atividade docente, pelo menos em teoria, que impulsiona as ações e orientam as decisões dos professores. Pelo exposto pela professora, vemos que sua preocupação maior não é a realização exata do seu plano de aula, mas que a aula, da forma como é realizada, repercuta positivamente na aprendizagem dos seus alunos.

144 R: [...] Mas eu entendi ali [aponta o vídeo] as expectativas no sentido assim de saber se... “Qual é a sua expectativa maior?” “É saber se o aluno está aprendendo.” É a minha expectativa maior. Talvez não é nem se eu estou dando aquela aula como eu planejei, mas é se como ela está sendo produzida, ele está aprendendo, né. Porque talvez como eu planejei não foi realmente a aula...

145 F: A melhor escolha.

146 R: A melhor escolha [confirma]. Mas é se ele está conseguindo. [...]

4.3.2 Posicionamentos do estilo

Nesta seção, detemo-nos na observação dos posicionamentos dos modos de agir das professoras a partir das vozes que elas fazem aparecer em seus discursos. Veremos que são os momentos em que há polêmica que propiciam uma maior evidência da autoria das ações. Nesses momentos, Rosa e Flor fazem aparecer suas vozes para descrever as especificidades do seu agir professoral, assinando o discurso com o pronome “eu”. Outra particularidade no posicionamento de estilo das professoras é o uso do pronome “ela” ou “você” (algumas vezes há até a evocação do próprio nome da colega) para mostrar o que não é especificidade sua, mas do agir professoral da outra. O pronome “ela” é usado quando o comentário sobre a outra professora é dirigido à pesquisadora e o pronome “você” quando a fala dirige-se diretamente à colega. De todas as formas, observamos que as professoras se identificam em oposição ao *alter ego*. Com isso, podemos supor que as professoras procedem àquilo que Clot e Faïta (2000, p. 37) chamam de “estilização”, ou seja, trata-se da escolha de

um modo particular de se desprender da memória coletiva do meio de trabalho, mas mantendo a harmonia com os valores e princípios do *métier*; ou um modo de se desprender de si mesmo em relação à história de suas ações, fazendo o que os autores chamam de “variação de si”.

Apresentamos então abaixo passagens dos diálogos nos momentos de maior polêmica (discutidos sob outra perspectiva em 4.3.1), ou seja, momentos de estranhamento da ação de uma professora em relação à da outra, com *contestação* ou *assimilação* do modo de fazer. Embora a *contestação*, como veremos, tenha sido mais recorrente e tenha gerado um posicionamento mais marcante do estilo, na *assimilação* também é possível perceber marcações da voz posicionando a autoria da ação.

Para comentarmos os posicionamentos de estilo procederemos da seguinte forma: primeiramente apresentamos os elementos essenciais dos enunciados de cada sequência dialogal escolhida; depois comentamos cada enunciado em relação às marcas de estilo e do gênero, quando este aparece. As marcas enunciativas comentadas aparecem em destaque (negrito ou itálico).

1) Equívoco na instrução da tarefa

ACC Flor

13 R: [...] **você** diz, **nós**, né, sempre pedimos pra fechar a página ou então coloca logo e nem diz que tá no livro que é pra eles ouvirem. [...]

Quando Rosa faz o comentário sobre a ação da colega, dirigindo-se diretamente a esta, Rosa marca a autoria da ação com o pronome “você”. Porém, logo em seguida, muda a autoria da ação ao usar o pronome “nós”. Essa mudança marca não só uma inclusão de Rosa na autoria daquela ação, mas, principalmente, revela a ação como fazendo parte de um repertório coletivo de ações. Ou seja, essa é uma ação partilhada por um coletivo de professores, podendo ser, portanto, considerada como uma forma comum, um dos gêneros da atividade de professor de línguas estrangeiras.

15 R: [...] Então, assim, **eu, eu**, é tanto que, por exemplo, quando notava isso, *é importante que*, por exemplo, *pra mim, né*, **eu** não vou dizer né “ah, mas você leu”, não. Mas **eu** procurava dar mais atenção àqueles que eu sentia que realmente não tinham lido, né, e que tavam querendo.

Já no enunciado (15) Rosa especifica o seu agir professoral em determinada situação que ela acabara de explicar. Observamos também que Rosa tenta esclarecer o

princípio que rege sua ação naquela situação ao introduzir a estrutura “*é importante que*”, o que levaria a se pensar a ação em termos genéricos, como princípios partilhados. Mas Rosa desiste e marca como de sua autoria o pensamento na base daquela ação: “*pra mim, né*”.

16 F: *Mas o que que acontece? Exatamente. Eu também* procuro fazer isso. Mas, às vezes, eles ficam intimidados porque tem, porque outro tá respondendo. [...] *Aí eu* acabava, acabava tendo que ouvi-lo, né. [...] **Eu** também não podia dizer “não, para de falar agora, pros outros poderem ouvir”.

Em (16), Flor primeiramente marca uma coincidência de ação entre seu agir e o de Rosa (**eu também**). Mas depois de explicar uma outra faceta da situação (*Mas, às vezes, eles ficam intimidados porque tem, porque outro tá respondendo.*), Flor marca a especificidade do seu agir determinado pelas novas circunstâncias apresentadas por ela (*Aí eu* acabava...).

Coincidência e divergência da ação são sugeridas já no início do enunciado. A pergunta inicial (*Mas o que que acontece?*), em que se subentende “deixe-me explicar o que me leva a fazer isso”, indica que há um fator envolvido na decisão do agir de Flor e que não está visível. Já com “*exatamente*” ela mostra reconhecer e concordar com o modo de agir exposto por Rosa. Embora o fator circunstancial apresentado seja determinante para a sua decisão sobre a ação.

2) Repetição do áudio e abordagem periférica do diálogo

ACC Rosa

16 F: Eu queria lhe perguntar uma coisa Rosa. *Então, quer dizer que você* coloca duas vezes seguidas o mesmo diálogo?

Nessa sequência de diálogo, Flor marca seu estranhamento da ação de Rosa com uma espécie de *contestação* introduzida pela estrutura “*Então, quer dizer que você...*”. E, ao proceder assim, marca também a autoria da ação com o pronome “você”.

17 R: **Eu** coloco muitas vezes.

Como Rosa (17) confirma sua autoria daquela forma de ação, ainda reforçando com “*muitas vezes*”, Flor repete sua contestação. E, desta vez, já introduzindo a especificidade do seu próprio modo de fazer, como pode ser verificado mais adiante com a progressão do diálogo: “*não para? [...] não para, conversa, não?*” Com isso, Flor já está identificando o seu agir em oposição ao agir da colega. E a *contestação* é marcada pela conjunção adversativa “mas”.

19 F: ... *Mas seguidas assim, não para? Primeira vez, não para, conversa, não? Coloca logo?*

20 R: [**eu** elíptico] Coloco tudo. Aí depois [**eu** elíptico] vou colocando aos poucos e [**eu** elíptico] vou explicando. [**eu** elíptico] Coloco primeiro várias vezes e depois [**eu** elíptico] vou comentando e [**eu** elíptico] vou colocando novamente.

Rosa (20) descreve então a sua ação, embora a marca da autoria não seja o “eu” explícito, mas ele vem marcado no verbo.

21 F: *Sem parar antes pra conversar com eles?!*

22 R: Da primeira vez não. Da primeira vez **eu** repito várias vezes.

Flor insiste na *contestação*, incluindo na pergunta a ação esperada por ela: parar e conversar com os alunos. E Rosa (22) insiste na confirmação de seu agir: antes de fazer o que Flor fala, ela repete o áudio várias vezes.

Percebendo que o estranhamento de Flor indicava uma diferença de modos de agir, incitamo-la a comentar a sua ação naquela situação.

24 P: E você costuma fazer assim? [Dirigindo-se à Flor].

25 F: *Não. **Eu** sempre coloco, [**eu** elíptico] paro e [**eu** elíptico] converso com eles. [**eu** elíptico] Coloco também várias vezes, mas sempre...*

26 R: Conversando com eles.

27 F: Conversando com eles.

Então, Flor (25) confirma que nas suas perguntas de *contestação* está já uma especificação da sua ação. E Rosa (26) compreende também onde está o ponto diferencial da forma da ação da colega: “*conversando com eles*”.

Depois que as professoras confirmam terem diferentes formas de agir para a mesma situação, tentamos compreender o que determinava a opção de cada uma por aquela conduta, incitando Flor a refletir sobre sua decisão de ação.

28 P: Você já pensou sobre o que lhe faz parar logo e perguntar?

29 F: *Eu acho que mais pra ver o desenvolvimento a cada vez. **A gente** coloca uma vez e [**a gente** elíptico] conversa com eles. “Ah! Não entendeu quase nada.” Então tudo bem. [**a gente** elíptico] Coloca de novo.” Que é pra ver, sei lá, quantas vezes seria necessário ou... [vira-se para Rosa] **eu já** falo um pouco mais sobre o diálogo. [**eu** elíptico] Pergunto quantas pessoas estão falando. Se são homens ou são mulheres. *Sempre* depois deles escutarem. *Nunca* chamo a atenção pra isso antes. E aí [**eu** elíptico] vou repetindo gradativamente. *Na medida em que eu acho que* for precisando. Se não for claro o texto, **eu** vou colocando. Quando chega o momento que todo mundo já entendeu totalmente o texto, por causa das conversas e por causa dele [aponta para a TV – presumo-se que se refira ao áudio do diálogo], aí **eu** paro. *Mas essa estória de ficar repetindo é interessante mesmo [vira-se para Rosa] porque escuta uma vez, escuta outra, escuta outra, acaba clareando, né.**

Flor (29) começa com uma marca de reflexão “eu acho que”, mostrando que talvez ainda não tivesse pensado no assunto. Ao usar a expressão “a gente”, Flor coloca a ação como fazendo parte de um repertório coletivo, como uma forma comum, o que nos leva a pensar em uma ação genérica, reconhecida e partilhada dentro do *métier*.

Antes de pronunciar sua autoria com a marca pronominal “eu”, Flor vira-se para a colega, indicando a oposição do seu modo de fazer em relação ao de Rosa até pela linguagem não verbal. A oposição é ainda reforçada pelos advérbios “já”, “sempre”, “nunca”. Nesse caso, a especificidade do agir professoral diz respeito à forma como cada professora aborda o diálogo na compreensão oral. No final do enunciado, Flor dá sua interpretação-opinião do agir de Rosa, mostrando uma *assimilação* da ação da colega.

30 R: *Eu acho que* também assim, porque eu noto que eles querem ouvir mais uma vez, mais uma vez. *Eu acho que* é a questão de deixar mais à vontade, né, pra que eles possam...

Depois do comentário de Flor sobre sua própria ação, Rosa (30) também reflete sobre os determinantes de sua conduta. Introduce também a passagem reflexiva com “eu acho que”, marca a explicação do seu agir com “porque” e revela como determinante de sua ação a necessidade que ela observa nos alunos.

ACC Flor

12 F: [Sorrindo] Pois é, aí, né, a **Rosa** teria feito as perguntas. **Eu não**, **eu sempre** deixo passar, aí **eu** parei na primeira vez. E *sempre* era assim, **eu** parava e eles começavam a rir. E **eu sempre** fazia a mesma piada “você estão rindo porque entenderam tudo”. *Sempre* acontecia da mesma forma. Aí eles vão me dizer o que eles compreenderam.

Já no momento em que o foco da autoconfrontação era a atividade docente de Flor, esta retoma o modo de agir de Rosa inclusive invocando o seu nome para descrever a especificidade de sua ação em oposição à dela. A oposição é marcada pela negação “**Eu não**” e pela repetição do advérbio “*sempre*”. Esse advérbio também tem a função de caracterizar a ação de Flor como forma estabilizada do seu agir, isto é, uma ação corrente na sua prática, parte de seu repertório de ações. Nesse momento do diálogo, Flor traz mais um detalhe da especificidade do seu agir, o tom de humor que procura dar às suas aulas, relacionado à sua visão de que o ensino de línguas deve ser divertido.

3) Explicitação prévia dos objetivos da tarefa

ACC Rosa

2 F: Interessante **você** perguntar antes, de perguntar não, de [**você** elíptico] chamar atenção antes para aquilo que eles devem prestar atenção, né.

3 R: Isso.

4 F: *É interessante isso. “Olha, vocês prestem atenção nisso, quantas pessoas estão falando, quais são as palavras”. E depois [faz gesto com a mão] é que apresenta a gravação.*

Nesse caso, Flor faz uma *assimilação* da ação de Rosa: marcada primeiramente pela apreciação: “*interessante*”. Em seguida, Flor marca a autoria da ação com o pronome “você” em (2) e desenvolve sua compreensão assimilativa da ação da colega em (4).

122 F: É, o fato **dela** chamar, como eu já falei antes, **dela** chamar atenção para o que **ela** quer que os alunos prestem atenção no decorrer do diálogo, né. **Eu** sempre faço isso depois. *Então, é interessante porque eles já têm um objetivo, né. Eles têm esse objetivo e, pelo menos, vão se ater a isso. Achei isso bem interessante. [...]*

Mais adiante no diálogo, quando faz um comentário geral sobre a atividade de Rosa, Flor (122) retoma a ação de explicitar os objetivos antes da tarefa e marca a autoria da ação de Rosa com o pronome “ela”, já que a sua fala se dirigia à pesquisadora. Para marcar a diferença entre os modos de agir, mais uma vez Flor opõe sua ação à de Rosa: “**Eu** sempre...”. No final do enunciado Flor retoma também a *assimilação* já feita anteriormente.

4) Falar francês

ACC Flor

42 R: Mas, por exemplo, a **Flor**, **ela** fala muito mais em francês do que **eu** falo né. Muito mais, eu observo. *Mas aí, Flor, você acha que todos eles estão entendendo bem, prestando atenção?*

Ao comentar a atividade de Flor, Rosa (42) marca a autoria da ação evocando primeiramente o nome da colega e depois usando o pronome “ela”. Podemos observar também que a especificação da ação de Flor é mostrada por Rosa em uma comparação com a sua. Rosa fecha o enunciado contestando a ação de Flor (uso da conjunção adversativa) a partir de uma preocupação que rege sua própria ação: certificar-se da compreensão dos alunos e manter a atenção deles na aula.

43 F: Assim, alguns. *Mas o que que acontece? Geralmente eu* falava em francês, no começo, depois [*eu* elíptico] já começava a falar em português. *Geralmente* essa atividade é no começo da aula, porque aí ainda tem gente chegando. Depois *eu* já vou afrouxando mais.

Flor (43) utiliza a mesma estrutura que já tínhamos visto em 4.3.2, ponto 1, enunciado (16), p.156 – *Mas o que que acontece?* – para introduzir seu comentário das circunstâncias envolvidas na decisão daquela forma de agir. Dessa vez, diferentemente de outros momentos, Flor utiliza o advérbio “geralmente” em vez de “sempre”, o que nos leva a pensar em uma forma ainda não estabilizada. Se lembrarmos do exposto na análise da ACS, podemos relacionar a nuance diferencial no comentário dessa ação ao fato de estar envolvendo um ponto delicado do trabalho docente de Flor, a questão da tradução para o português e da obrigação de falar em francês para ser boa professora.

44 R: *É mais pra amarrar, né? Estamos numa aula de francês.*

45 F: Exato.

Em (44), Rosa mostra uma compreensão assimilativa da ação de Flor, que é confirmada pela autora da ação.

Essa *assimilação* é desenvolvida mais à frente na relação dialógica, quando então Rosa (67) se coloca como autora potencial da ação em uma *vivência potencial da experiência*. Já comentamos, em 4.3.1, ponto 4, p.144, a construção dessa hipótese condicional, que contém inclusive a antecipação da ação-resposta dos alunos, mostrando a preocupação que orienta o agir de Rosa: ter certeza de que os alunos compreenderam.

67 R: Não, assim, por exemplo, *se eu falasse*, eu acho que agora eu tive uma ideia legal. Assim, *se eu perguntasse e [eu elíptico] falasse* o tempo todo em francês, pra eu ter certeza [estala os dedos] de que eu realmente estou sendo compreendida, *eu pediria* a resposta em português, sabe?

5) Designar os alunos para a leitura

ACC Rosa

42 F: *Mas sempre é você que pede?! Nunca nenhum se voluntaria “deixa eu ler” [fazendo o gesto de levantar a mão pra pedir a vez]? Você pede logo?*

Flor (42) contesta essa outra ação de Rosa marcando a autoria com o pronome “você”. Ela separa a contestação em duas perguntas. A primeira marca a especificidade da ação de Rosa. A segunda apresenta uma circunstância da situação que poderia levar à

modificação da ação: o fato de os alunos pedirem para ler. Depois, Flor reforça a especificidade da ação de Rosa com uma assertiva reforçada pelo advérbio “logo”.

43 R: Porque logo no início do semestre, **eu** noto que eles não [repete o gesto da Flor de levantar a mão], né. [...] Então, **eu** já sei que aqueles dali vão pedir e, às vezes, **eu** não escolher, então vão ser sempre os mesmos. Então, **eu** faço aquela mistura e não deixo que eles percebam.

Rosa (43) explica os determinantes de sua ação, ou seja, a mistura dos alunos, já comentados em 4.3.1 (ponto 5). E marca a autoria da sua ação apresentando as especificidades do seu agir, que se relaciona com as circunstâncias observadas por ela.

O enunciado seguinte está situado em outro momento do diálogo, já no final da ACC, e faz parte dos comentários gerais de Flor sobre a atividade de Rosa.

122 F: [...] **eu** *geralmente* também peço “fulano de tal, fulano de tal e fulano de tal leiam o diálogo”, mas...

123 R: **Você** também pede é? [Sorri]

124 F: É. Mas antes **eu** fico “voluntário, voluntário”. E [**eu** elíptico] fico naquela até... Aí, num aparece ninguém, aí **eu**...

125 P: Você só indica depois...

126 F: [**eu** elíptico] Só indico depois que ninguém se oferece.

Flor (122) compara a sua ação à de Rosa com o uso de “também”, mostrando alguma coincidência entre o agir das duas. No entanto, o advérbio “geralmente” indica que essa não é uma ação estabilizada do repertório de Flor. Não podemos dizer que faça parte de seu estilo. Ela (124) marca isso com a conjunção adversativa que introduz a ação realmente corrente no seu agir professoral: pedir voluntários para ler. Sua ação, aparentemente coincidente com a de Rosa, é realizada por Flor (126) simplesmente em determinada circunstância: “*depois que ninguém se oferece*”.

4.3.3 Gênero professores-estagiários e as marcas de estilo

Nesta terceira e última parte, como anunciamos na introdução da seção 4.3 (p.135), discutimos a existência e a caracterização do gênero professores-estagiários de francês e das marcas de estilo observadas no agir das professoras participantes da pesquisa. Ao final, fazemos nossas considerações, dando nossa modesta contribuição clínica sobre a

situação de trabalho e de formação das estagiárias, a partir do que pudemos depreender das análises.

4.3.3.1 Gênero professores-estagiários

Retomamos o dito por Saujat (2004), de que os recursos utilizados pelos professores iniciantes para responder às dificuldades inerentes ao não domínio provisório dos gêneros típicos de professores experientes configuram-se em um gênero iniciantes, para em analogia às suas considerações verificarmos a existência de um gênero professores-estagiários. Assim, focamos primeiramente as dificuldades encontradas pelas professoras (reveladas em seus dizeres), buscando mostrar na forma como elas respondem a estas dificuldades os recursos que evidenciam e configuram o gênero professores-estagiários.

Vimos com a análise das entrevistas, que a primeira e maior dificuldade com a qual se deparam as estagiárias é a escassez de prescrições e principalmente a carência de explicitações dos procedimentos de ação que as professoras poderiam ou deveriam tomar para realizar o seu trabalho. Na entrevista prévia, Rosa nos revela sua maior dificuldade ao iniciar o estágio como professora de francês: “[...] eu acho que a maior dificuldade mesmo é assim, por exemplo, quando eu comecei, quando eu entrei, pronto, você é responsável pela classe em todos os sentidos, do plano de curso até a materialização da aula [...]” (1). Observamos nestas palavras de Rosa que sua dificuldade referia-se às atividades de concepção. E concepção de algo que era novo pra ela: “[...] isso pra mim é que foi assim um choque, porque eu nunca tinha feito um plano de curso na minha vida, ainda mais em língua estrangeira [...]” (1). Rosa comenta as referências que lhe serviram para responder a essa tarefa de concepção: “[...] então o livro, o material que eu recebi da coordenadora pra mim foi fundamental e também planos de curso que algumas amigas me emprestaram pra eu ter uma noção, uma base [...]” (1). Então, inicialmente a dificuldade do estagiário é planejar o seu próprio curso. Essa dificuldade constitui, podemos dizer, a primeira tarefa do professor-estagiário. E vemos o papel prescritivo do livro orientando e constituindo a atividade de concepção do estagiário de francês.

Compreendemos porque o livro seja a base do trabalho das professoras, mesmo quando ele não é muito usado ou não é seguido à risca. Todavia, o livro é a prescrição que orienta e é constitutiva das atividades docentes das estagiárias, pois está na base da concepção de suas tarefas, uma vez que o plano do curso é uma síntese das tarefas que as professoras se

propõem a realizar durante o semestre. A partir da opinião das duas professoras, depreendemos que o livro tem um caráter prescritivo fundamental para que elas concebam suas tarefas.

Para Rosa, o livro constitui o roteiro de trabalho:

48 R: [...] o livro, ele realmente é o roteiro, né. É ele que vai realmente, é ele que me diz o que eu devo fazer, como eu devo trabalhar. E quem fez aquele livro sabe que quem está iniciando, no caso o primeiro semestre que eu tô ensinando, quem tá iniciando primeiro semestre de língua estrangeira precisa saber disso, disso, disso. O livro, ele vai lhe dizendo, né. (entrevista)

Para Flor, o livro é “*mais uma base*” (58) “*pra saber o que que vai ser o conteúdo do semestre. [...]*” (62). Apesar de que a professora enfatiza que não é só o livro que constitui sua atividade docente, ela busca outras fontes para compor o seu trabalho: “[...] *Aí eu trago, assim, os textos e tudo, mas nem é toda aula que eu trabalho só com o livro*”. (62) Também afirma que, embora o livro seja a referência inicial, ela não segue tudo o que tem nele: “[...] *Eu sempre olho o livro pra ver o que que tem aquela unidade pra eu passar. Ai tem umas coisas que eu não uso.*” (27).

A primeira dificuldade então é conceber as tarefas como professoras de francês. Mas logo a seguir vem outra dificuldade crucial: decidir as formas de realizar essas tarefas. Pois, como vimos, o **como** do trabalho não está explicitado em nenhum lugar. Por isso, as professoras recorrem a fontes diversas para decidir sobre **como** proceder em suas tarefas.

As participantes da pesquisa afirmaram procurar em gramáticas e na Internet formas de como abordar os conteúdos, como explicar, como dizer o que tem que ser dito em sala de aula etc. Esse é um ponto em comum entre as professoras-estagiárias. E a análise das autoconfrontações somada à análise das entrevistas nos mostra que na base das ações das professoras há referenciais comuns de apoio, servindo de orientadores de suas ações docentes. Esses referenciais ajudam a constituir o trabalho das estagiárias em meio à fluidez de prescrições, à escassez de explicitações dos procedimentos de ação e ao não-domínio provisório dos gêneros de professor experiente (SAUJAT, 2004).

Percebemos mais claramente três desses referenciais. Como estes são comuns ao agir de ambas as estagiárias, caracterizamos então o que chamamos *gênero professoras-estagiárias* destacando-os enquanto elementos constitutivos da atividade das professoras: as *crenças sobre ensino-aprendizagem* e a *experiência como aluna*, que funcionam como fontes de onde as estagiárias extraem recursos para a ação; e a *interação com os alunos* funcionando como uma espécie de teste e regulação desses recursos. Esses são pontos comuns, melhor

dizendo, são referenciais de mesma natureza¹¹³, os quais as professoras tomam como base para poder trabalhar. Por isso dizemos que eles caracterizam o gênero professores-estagiários, que remete à concepção de *recursos intermediários* (SAUJAT, 2004) próprios ao processo de aquisição da expertise professoral. Ao mesmo tempo, cada professora-estagiária se serve dessas fontes de uma maneira particular, extraindo delas ou elaborando a partir delas recursos para agir e para resolver as situações contingenciais da sua prática de acordo com suas crenças e experiências. Assim, acreditamos adentrar a partir dos pontos comuns o campo das tendências subjetivas da ação, ou seja, o campo dos estilos.

Observemos a presença de cada um desses elementos na constituição da atividade docente das professoras. Os dois primeiros elementos estão bem entrelaçados, já que as crenças começam a se formar na experiência como aluno. Mas podemos distinguir nuances entre um e outro. Há, contudo, dentro desses elementos, infinitos desdobramentos possíveis, seguindo que são infinitas as particularidades das situações de ensino-aprendizagem e da subjetividade dos sujeitos envolvidos. Necessário se faz então dar uma definição que os distinga. Apoiamo-nos no conceito de *crenças* formulado por Barcelos (2001, p. 72), segundo quem, crenças são “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de aprendizagem de línguas” e que, de acordo com Pajares (1992 apud BARCELOS, op. cit., p. 73) influenciam na forma como eles organizam e definem suas ações. Já o que chamamos de *experiência como aluna* trata-se de conhecimentos experienciais, conhecimentos práticos adquiridos na vivência. Compreendemos que a proximidade entre a *experiência como aluna* e as *crenças* esteja no fato de que estas últimas vêm de um conhecimento experiencial (de si ou de outros), mas já passaram por um processo de compreensão da experiência que eleva o conhecimento experiencial ao status de opinião, de ideia; portanto, algo mais próximo de uma “teoria”. O conhecimento experiencial parece manter-se mais na forma de um modelo a ser seguido, mesmo sendo passível de ser questionado, pensado, tomando a forma de uma opinião. E, desta maneira, o conhecimento experiencial pode tomar o *status* de crença. Pois como considera Barcelos, “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. (BARCELOS, 2004, p.132).

¹¹³ Optamos por dizer de mesma natureza em vez de comum, pois esses referenciais, ao tratar de experiências, podem ser semelhantes ou bem distintos para cada estagiário já que remetem a uma apreensão particular da vivência, ao aspecto subjetivo do conhecimento experiencial.

1) Crenças

Encontramos nos comentários das professoras sobre sua atividade indícios das crenças orientando algumas de suas decisões e ações em sala de aula. Vejamos alguns exemplos.

Crença de que o ensino de línguas tem que ser divertido e interessante
109 F: [...] Acho que outra coisa importante também é, sei lá, fazer rir, sabe. Eu acho, porque eu, por exemplo, não aguento uma aula se não tem uma piadinha, uma gracinha, eu gosto. Não sei se todo mundo, acho que nem todo mundo gosta. Mas eu acho que o professor precisa também descontrair um pouco. Acho que uma das tarefas é isso. E despertar o interesse do aluno, porque se o aluno não tiver interessado. Trazer coisas novas, coisas diferentes pra dentro da sala de aula, sabe, seja o que for. (ENTREVISTA)
76 F: [Abre um pouco os braços e sorri]. Pois é, eu tava falando o que era <i>faire les courses</i> , aí ele diz que sapato, bolsa, não é coisa útil. Aí eu brinco, porque eu sou mulher e gosto de fazer compras, tudo em português, pelo menos, eu acho que descontra um pouquinho. (ACS – FLOR)
12 F: [...] E sempre era assim, eu parava e eles começavam a rir. E eu sempre fazia a mesma piada “você estão rindo porque entenderam tudo”. [...] (ACC – FLOR)

A crença de que o ensino de línguas tem que ser divertido e interessante aparece no discurso de Flor e constitui para ela uma das tarefas do professor. Com isso, já poderíamos supor como essa crença contribui para a constituição do seu próprio trabalho de professora de francês. E durante as autoconfrontações confirmamos que a professora elabora recursos a partir dessa crença para organizar sua atividade docente, como observamos nos dois últimos enunciados. Detalhamos mais essa característica de sua atividade quando discorreremos sobre suas marcas de estilo.

No primeiro enunciado, temos um exemplo da proximidade entre as crenças e a experiência como aluna, pois Flor, ao revelar sua crença, faz um comentário sobre o tema da posição de aluna de línguas: “*eu, por exemplo, não aguento uma aula se não tem uma piadinha, uma gracinha, eu gosto.*” De forma que enquadrámos o mesmo enunciado também como um exemplo de marca da experiência como aluna, servindo de referencial para o agir da professora-estagiária. Por enquanto, continuemos observando as marcas de crenças no discurso da professoras.

Crença de que se deve falar apenas a língua estrangeira num curso de línguas
231 F: [...] eu procurava falar menos em português, porque eu tenho aquela ideia de que “não, num curso livre você só tem que falar a língua estrangeira” [...] (ACS – FLOR)
7 R: [...] Eu acho que o ideal seria que o professor falasse o tempo todo em francês. [...] (ACS – ROSA)
16 F: [...] Mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia. (ACS – FLOR)

Observamos que ambas as professoras trazem consigo a crença de que num curso de línguas deve-se falar apenas a língua estrangeira. Porém, vimos, na análise da autoconfrontação simples de Rosa, que essa crença, ao ser confrontada por ela na experiência docente, esbarra em sua preocupação de cumprir o programa, e esta tem maior peso na determinação da sua atividade.

Na atividade docente de Flor, essa crença tem papel determinante, orientando a forma como a professora se autoprescreve e realiza suas próprias tarefas. Podemos mesmo dizer que falar em francês constitui uma tarefa para si ou uma regra do seu trabalho de professora. O que lhe traz algumas dificuldades ao se somar a outra tarefa que a professora se autoprescreve, a de fazer os alunos adquirirem vocabulário, com o agravante de estar trabalhando com uma turma de primeiro semestre. Em determinado momento, no final da ACC de Flor, a professora faz uma colocação sobre essa questão, quando lhe perguntamos qual a dificuldade de trabalhar com uma turma de primeiro semestre.

231 F: O fato de começar do zero.

233 F: Esse é o principal problema. Eu, às vezes, ficava “meu Deus, como é que eu vou fazer pra que eles entendam isso do nada, assim?” Numa turma de terceiro, que é a base que eu tenho, né, eles já sabiam muitas coisas. E, às vezes, você acaba deduzindo o significado de uma palavra de outra que você já sabe, né. Mas com o pessoal do primeiro semestre, eles não sabem nada, palavra nenhuma. Então, pra deduzir um significado é muito mais difícil. A compreensão é muito verde, nunca se sabe o que se pode esperar e são curiosos.

Há ainda outras crenças, reveladas nos modos de Rosa dizer os seus modos de agir, apresentadas em 4.2.1.2.2, ponto 4, p.117. Trata-se, nesse caso, de ideias que a professora tem sobre o processo de aprendizagem e que ela confronta em sua experiência de ensino, transformando a crença em princípios ou regras do seu agir professoral.

Crenças sobre o processo de aprendizagem transformada em regras do professor	
Ação com base na crença →	Crença transformada em regra do agir
45 R: Quando eu faço a escolha pra, nesse caso aí, eles vão ler o diálogo [...] Eu misturo alunos, é, que eu acho que são mais, estão fracos, intermediários e mais avançadinhos. [...] eu nunca faço só com aqueles que têm dificuldade não, tá? Porque os que são bons, eles ajudam os que têm dificuldade. (ACS – ROSA)	49 R: [...] na aprendizagem é fundamental que haja essa mistura pra que você realmente tenha uma média, né. Você não pode separar os alunos, né. Você trabalha com o todo. (ACS – ROSA)
3 R: [...] O objetivo é realmente começar a identificar os personagens. A partir daí, começar a falar uma coisa que a gente já aprendeu. [...] (ACS – ROSA)	5 R: [...] nós temos que respeitar os limites do aluno, os limites da aprendizagem. Porque cada um tem uma forma de seguir na aprendizagem. (ACS – ROSA)

2) Experiência como aluna

Quanto à experiência como aluna, observamos dois tipos de funcionamento desse conhecimento experiencial como recurso para o agir das professoras. Um é recorrer aos modelos de si como aluna para pensar as melhores ações no processo de aprendizagem dos alunos. Outro tipo de funcionamento é recorrer aos modelos de (seus) professores para decidir os modos de agir, seja imitando-os ou evitando repetir as condutas consideradas reprováveis.

Modelos de si como aluna (1)
83 F: Eu crio expectativas, sabe. Eu acho que eu confundo o meu gosto com o deles. Eu queria que todos gostassem das mesmas coisas que eu. Mas claro que isso não é possível. (ENTREVISTA)
109 F: [...] Acho que outra coisa importante também é, sei lá, fazer rir, sabe. Eu acho, porque eu, por exemplo, não aguento uma aula se não tem uma piadinha, uma gracinha, eu gosto. (ENTREVISTA)
120 F: Eu achei assim fantástico você ter tirado o <i>faire le ménage</i> e ter colocado as várias atividades [referindo-se à lista de trabalhos domésticos]. [...] Trazer essa relação, eu achei legal, porque é até uma curiosidade , né, pra eles ficarem sabendo. Vai que eles em casa “ <i>je suis en train de balayer</i> ” [faz a mímica]. Sei lá, né. [Sorri]. Eu, pelo menos, quando eu tava aprendendo tudo eu falava: “Ah! <i>Place de parking</i> ” [faz a mímica como se estivesse dirigindo um automóvel]. E eu estacionava o carro. Então, muito, muito legal [sorrindo]. (ACC – ROSA)
6 F: Hoje aconteceu, um aluno no comecinho da aula disse que não tava entendendo nada. Eu... me desarma totalmente. Porque eu, quando era aluna, quando era não, eu enquanto aluna não tinha essa necessidade de saber o que que significa cada palavra. Se eu entender o contexto geral eu já fico satisfeita. E, e isso é uma dificuldade pra eu entender o lado deles. Porque tem aluno que não, que precisa saber cada palavra. E isso precisa entrar na minha cabeça. (ENTREVISTA)
50 F: [...] Aí, às vezes, eu fico danada da vida, quando eu acabei de falar uma palavra, aí passa dez minutos, aí a pessoa vem e me pergunta. [...] Eu fico danada da vida. Eu fico, sabe, porque tem que ter um esforço da parte deles também de tentar memorizar as palavras, eu fiz isso porque, sabe, por que que eles não podem fazer? (ENTREVISTA)

Esses são exemplos de como Flor faz uso da experiência como aluna no seu trabalho de professora. Ela lembra-se de suas necessidades e interesses enquanto aluna e os coloca como parâmetros para saber o que pode esperar dos alunos e também para prever o que eles esperam da aula. Os três primeiros enunciados do quadro mostram conhecimentos que dizem respeito aos interesses e aos gostos de aluno em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira. Nos dois últimos, Flor apresenta expectativas que tem em relação aos alunos, tomando como base o seu perfil de aluna de línguas. Vejamos exemplos de outra forma de uso dos modelos de si como aluno.

Modelos de si como aluna (2)
1 R: [...] Porque é muito difícil, por exemplo, um aluno tá no primeiro semestre, então ele ainda não tem o costume de ouvir a língua. Então, quando o professor pede pra ele ouvir um diálogo, interpretar logo esse diálogo é uma coisa bem incoerente, logo aí no início da aula, né. [...] (ACS – ROSA)

5 R: Parte assim **até de mim mesma como aluna de língua estrangeira**. Quando eu comecei a estudar, eu notei que eu tinha essa grande dificuldade. Eu queria acompanhar todos, a classe era heterogênea, e eu queria acompanhar. E eu via que eu tinha que respeitar os meus limites. (ACS – ROSA)

24 R: na verdade, eu acho que não é bem um problema ou porque eles não queriam, porque eles não estavam prestando atenção ou porque eles não quisessem. É porque, realmente, **você imagina você numa classe de alemão, você doida pra compreender. Então você vê um amontoado de sons, né. Então pra eles é assim**. (ACC – FLOR)

Rosa faz outro tipo de uso dos modelos de si como aluna: coloca-se no lugar dos alunos prevendo-lhes as dificuldades, visando lhes facilitar a aprendizagem. Ela parece pensar a mesma experiência como aluna em um novo contexto, o do ensino, na posição de professora. De forma que podemos ver em seu discurso a formação de uma compreensão da situação de aprendizagem a partir do conhecimento experiencial.

Como dissemos mais acima, o segundo tipo de funcionamento da experiência como aluno como recurso para o agir professoral corresponde às referências de professores que as estagiárias já tiveram.

Modelos de professores
8 R: [...] na verdade, quando eu, eu estou dando aula, a primeira pessoa que eu lembro, foi do professor de francês que eu tive, M. P., na França . Então, eu acho que ele, ele foi assim o meu maior suporte. Claro, que eu não chego nem aos pés dele. Mas a forma como ele passava as informações pequenas, mínimas, precisas [...] Então, a forma, a maneira como eu aprendi, eu acredito que é a maneira como eu passo . [...] (ENTREVISTA)
10 R: [...] Eu acho que as minhas informações vêm mais de mim como aluna que observa o professor , do que propriamente de ter sido instruída. “Ó, Rosa, é assim, assim... né, que você tem que fazer... é assim que você tem que agir.” (ENTREVISTA)
177 F: Eu acho que dos cursos de idioma que eu fiz. Eu, enquanto aluna, via como os professores trabalhavam e, e acho que meio que incorporei. Dos professores que eu mais gostava , claro, assim. As, as, é, as atitudes dos professores que eu não, não gostava muito, eu procuro não fazer parecido. (ACS-FLOR)
5 R: Parte assim até de mim mesma como aluna de língua estrangeira . Quando eu comecei a estudar, eu notei que eu tinha essa grande dificuldade. [...] Mas que também a minha professora, ela não estava também tão interessada nisso, nos limites de cada um . [...] Quer dizer, nós temos que respeitar os limites do aluno, os limites da aprendizagem. Porque cada um tem uma forma de seguir na aprendizagem. (ACS – ROSA)

Nos enunciados (8) e (10), produzidos por Rosa no momento da entrevista, ela comenta como a observação do agir de professores que ela teve lhe ajuda a construir a sua própria forma de agir como professora. Em (8), Rosa fala do referencial maior de sua conduta professoral, o professor com quem ela aprendeu francês. Em (10), percebemos que a ausência de instrução sobre os procedimentos da ação docente leva Rosa a recorrer ao conhecimento experiencial sobre ensino que ela traz da observação de seus professores.

Flor, em (177), afirma que a sua forma de organizar a atividade docente é uma espécie de “incorporação” de como os seus professores trabalhavam. Mas, como ela enfatiza,

daqueles professores que ela gostava; os procedimentos dos professores que ela não gostava servem de modelo negativo, isto é, ela procura “não fazer parecido”.

O enunciado (5) de Rosa é aquele que comentamos mais acima, que mescla experiência como aluna com crenças sobre os processos de aprendizagem. Quanto ao que esse enunciado revela sobre a experiência como aluna, trata-se da conduta de uma professora sua que, na sua opinião, não levava em consideração “os limites dos alunos” e da dificuldade que a própria Rosa sentiu enquanto aluna daquela professora. O conhecimento sobre ensino-aprendizagem adquirido nessa experiência lhe leva, enquanto professora-estagiária, a produzir uma regra para o seu agir professoral, tomando a conduta daquela sua professora como um modelo negativo.

Além desses exemplos, apresentamos ainda essas duas sequências de diálogo entre as professoras que mostra, por meio de um discurso genérico (uso de “a gente”), como o modelo de professores é um recurso para a ação das professoras-estagiárias.

Discurso genérico marcando o uso do recurso a modelos de professores
132 F: A gente tenta seguir aqueles professores que a gente teve, né. 133 R: Hum [em tom concordante], justo! 134 F: Como é que eles faziam. 135 R: Isso, Flor. 136 F: Daqueles que a gente gostava, né. 137 R: Pronto. Os que a gente gostava. (ACC – ROSA)
267 F: [...] A gente tenta copiar aquilo que a gente gostou e tenta não fazer o que a gente não gostou. 268 R: Pronto! 269 F: Como, por exemplo, o caso do <i>français facile</i> , né. Eu trabalhei, na verdade, uma vez, porque eu não sabia como trabalhar um texto escrito, mas não gostando de fazer aquilo, né. Porque quando eu era aluna, não gostei. Mas, é, atitudes de professores que eu acho admiráveis, eu trouxe pra sala de aula, porque funciona, né. (ACC – FLOR)

Nesta última sequência, Flor mostra como mesmo não gostando de uma determinada forma de agir professoral, que ela observou enquanto aluna, ela repete esse procedimento por não saber como fazer de outra forma, e por ter funcionado com seu professor.

Na experiência como aluno é comum que desenvolvamos conhecimentos experienciais sobre o ensino e sobre o processo de aprendizagem. E, como observamos, as professoras-estagiárias, na ausência de explicitações e instruções sobre como fazer, recorrem a esses conhecimentos para elaborar recursos para a sua ação; quando não usam diretamente o modo de agir como um modelo de ação.

3) Interação com os alunos

Observamos nas ações em sala de aula e nos comentários feitos a essas ações, que a interação com os alunos ajuda tanto Rosa como Flor a decidir e orientar algumas de suas ações. Isto é, a partir da interação com os alunos elas vão moldando suas ações em sala de aula de modo a alcançar seus objetivos.

Os exemplos abaixo mostram claramente uma semelhança do uso que as professoras-estagiárias fazem do recurso de observar os alunos para guiar sua ação a partir da ação-resposta deles à ação anterior delas.

Interação com os alunos
<p>19 R: Não, eu não penso. Eu não determino quantas vezes. Eu olho também em torno. Eles fazem alguns gestos que eu sei que a maioria tá dando conta. Por exemplo, às vezes, eles tão com cara de pavor ou... Eu olho a maioria. Eu olho o rostinho deles, então, pronto, eu tô vendo aqui que a maioria entendeu alguma coisa. Aí eu paro. Quando eu vejo que eles estão muito assim, assim [faz gesto de pessoa que não está compreendendo]. Só um ou outro entendeu. Então, eu continuo. Mas também se eu continuo, repito, repito, repito. E eles continuam, eu sinto que eles continuam sem entender. Aí também eu já paro. Talvez eu esteja pedindo demais. Ou então eles realmente não estão conseguindo mesmo, porque o som não é bom ou porque há uma mistura de vozes e eles não tão conseguindo compreender. Bom, eu deduzo alguma coisa. (ACS – ROSA)</p>
<p>29 F: Eu acho que mais pra ver o desenvolvimento a cada vez. A gente coloca uma vez e conversa com eles. “Ah! Não entendeu quase nada.” Então, tudo bem. Coloca de novo.” Que é pra ver, sei lá, quantas vezes seria necessário ou... [vira-se para Rosa] eu já falo um pouco mais sobre o diálogo. Pergunto quantas pessoas estão falando. Se são homens ou são mulheres. Sempre depois deles escutarem. Nunca chamo a atenção pra isso antes. E aí vou repetindo gradativamente. Na medida em que eu acho que for precisando. Se não for claro o texto, eu vou colocando. Quando chega o momento que todo mundo já entendeu totalmente o texto, por causa das conversas e por causa dele [aponta para a TV – presumo-se que se refira ao áudio do diálogo], aí eu paro. Mas essa estória de ficar repetindo é interessante mesmo [vira-se para Rosa] porque escuta uma vez, escuta outra, escuta outra, acaba clareando, né. (ACC – ROSA)</p>

Esse exemplo é interessante porque trata de um momento comum da aula das professoras, o da escuta do diálogo. E vemos pelos marcadores ação-situação-ação que o desenvolvimento da ação das professoras se dá a partir da percepção da situação, na qual os sinais dos alunos, indicando sua compreensão ou não compreensão, estão no centro. Até a forma como as professoras se referem aos sinais que observam nos alunos é semelhante, mostrando o mesmo recurso.

Referência das professoras à expressão dos alunos	
ROSA	FLOR
“às vezes, eles tão com cara de pavor ”	“Porque quando eu tô falando francês, eu vejo caras de

(ACS – ROSA – 19)	desespero. ” (ACS – FLOR – 69)
“Eu olho o rostinho deles” (ACS – ROSA – 19)	“E também depende das carinhas , né.” (ACC – FLOR – 58)

Apesar da base comum, vemos também particularidades no uso do recurso à interação com os alunos. Rosa utiliza-se dele também para preparar a turma, no sentido de controlar as condições adequadas à realização das tarefas e das melhores condições de aprendizagem; e também para manter o foco da turma na atividade. E faz isso a partir de uma antecipação das ações, dúvidas e comportamentos dos alunos, de forma a orientar sua própria ação no sentido de guiar a ação dos alunos, desviando os comportamentos indesejáveis (que prejudicariam os propósitos da professora com a tarefa e a organização do trabalho).

Controle das condições de realização da tarefa (Rosa)	
26 R:	É, aqui, assim, por exemplo. Quando eu pergunto se tem alguma palavra que eles conhecem, eu tô querendo trazê-los para dentro do texto , aí, porque, às vezes, eles não entendem nada. (ACS – ROSA)
32 R:	Sim, eles foram falando: <i>deux filles, un garçon</i> . Tinha uns que estavam dizendo... que, é... errado, tá? <i>Deux garçons, une fille</i> . Mas aí eu, eu deixo passar com se eu não tivesse ouvido. [...] porque depois ele vai saber que não é. E também não fica constrangido. (ACS – ROSA)
44 R:	Eles têm muita dificuldade em identificar os nomes em francês. [...] então, eles confundem com uma palavra em francês, um verbo, um substantivo. Então, eu acho importante identificar no diálogo, [...] Porque já separa uma parte, quer dizer, já, eles já não se atrapalham tanto quando eles vão querer identificar os verbos, os substantivos. [...] (ACS – ROSA)
75 R:	[...] se você só pegar as palavras, na verdade, as palavras desconhecidas pra eles, e eu não vou perguntar pra cada um qual a palavra desconhecida e dar, <i>silence</i> é silêncio. Não! Então, eles grifam lá as palavras desconhecidas pra eles e na hora que eu traduzo o diálogo, eu traduzo no contexto. E eles vão identificando que aquela palavra, ela não é isolada [...] Não adianta eu dizer: “isso é louça.” E escrever na lousa. Eles vão esquecer, né. Aí, quando eu vou traduzindo, lá tá grifado, eles escreveram as palavras que eles não conhecem, mas eles estão dentro do texto, vendo que elas estão no contexto. (ACS – ROSA)
86 R:	Exatamente, explicando a situação pra eles. Porque não sei se você reparou, mas eles copiam. Eles copiam o que você diz. [...] Mas é importante que eles tenham uma ideia, né, que eles comecem a trabalhar essa questão de ideia, né. Porque mais tarde eles vão ver que as coisas não são traduzidas ao pé da letra. (ACS – ROSA)

Veremos na próxima seção, que trata das marcas de estilo das professoras-estagiárias, como esse recurso está na base de uma das características marcantes do agir professoral de Rosa: a preocupação com a organização do meio de trabalho.

Flor também utiliza o recurso da interação com os alunos para manter o controle das condições de realização das tarefas, contudo, a sua ação não parte de uma antecipação das dificuldades e ações dos alunos. Podemos dizer que o controle que ela exerce com esse recurso não se trata de um controle prévio, mas um controle contingencial. Ou seja, responde a necessidades surgidas no momento da aula, e direciona-se muitas vezes a uma retomada do

controle da turma. É o caso do enunciado (8) sobre o qual discutimos em 4.2.1.2.3, ponto 1, p.127.

Controle das condições de realização da tarefa (Flor)
8 F: É porque eu pedi pra eles fecharem o livro e nem, acho que eles não compreenderam ou não prestaram atenção e eles não fecharam. Aí eu fiquei tentando fazer com que eles me escutassem. Não sei se eles estavam meio dispersos, num estavam entendendo e não fechavam. Aí eu ficava repetindo e aí eu fiz o gesto até que eles entenderam. (ACS – FLOR)
11 F: Aí, tudo bem, né. Eu deixei passar todo o diálogo e aí eu sempre começava a perguntar o que se passava. Aí, às vezes, eles respondiam em português. Mas aí eu deixava, porque, pelo menos, eles tinham entendido alguma coisa. Eles não sabiam dizer, mas pelo menos eles tinham compreendido. Não sei se vai ser o caso. (ACS – FLOR)
104 F: É. Como eu falei, tem as [palavras] que eu acho que vai causar já dúvida e, mas aí eu não planejo “bom, eu vou explicar isso dessa forma.” Não. Na hora eu sei, “não, eu tenho que explicar isso”. Aí como eu vou fazer isso, aí é de momento. 105 P: Depende de quê? 106 F: Depende deles. Eu tento fazer. “Ah, tá aqui os objetos. Isso tá do lado disso.” Se eu acho que eles não entenderam, então eu procuro de outro jeito. Não entenderam? Procuro de outro jeito. Quando eu me canso, aí eu traduzo. Às vezes, eu já tô cansada, aí traduzo de cara. (ACS – FLOR)
149 F: Aí já tinha passado, eu já tinha falado, já tinha tido a questão três e ela não pegou a resposta, aí ela foi e me perguntou a resposta certa. Aí eu perguntei pra ela o que ela achava, pra saber, pra não dizer logo “é tal”. Se ela não sabia a resposta certa, então eu tinha que ver com ela isso, né, direito e não dizer duma vez o que é que era. Porque depois de todo um trabalho de vocabulário que a gente fez, ela ainda não sabia a resposta três... Aí, por isso que eu perguntei a ela o que ela achava que era a resposta. (ACS – FLOR)

Comparando as formas como cada professora se utiliza do recurso da interação, para efeitos de análise e compreensão do desenvolvimento da atividade docente, podemos observar que Rosa dá uma sutileza às suas ações de controle da turma. Seria isso indicativo de uma maior “expertise” no agir docente? Uma vez que, apesar de sua experiência no ensino do francês língua estrangeira ser equiparável à de Flor, Rosa já traz uma bagagem maior de experiências tanto de ensino como de vida, como vimos na apresentação das participantes, no capítulo de metodologia. Então, é possível ver um domínio maior das formas de controlar a turma sem que a turma perceba. Flor mostra estar no caminho, uma vez que faz uso do mesmo tipo de recurso; o desenvolvimento das experiências e a aquisição gradual da memória coletiva do *métier* lhe permitirão afinar sua ação para dominar a aula com mais maestria e menos desgaste. Pensamos que a antecipação da ação-situação e o exercício sutil do controle da turma poderiam evitar o desgaste experimentado por Flor.

A antecipação de Rosa sobre as circunstâncias de sua ação na aula começam desde o planejamento da aula, como ela revela na entrevista. E a antecipação que ela faz sobre os alunos também tem uma contrapartida: a interação com eles lhe serve também para ajustar

o seu planejamento às condições apresentadas por eles. Nesse caso, afirmamos que esse recurso seja também uma espécie de teste das ações mais adequadas para que a professora atinja seus objetivos com a turma.

Contrapartida da interação no planejamento da aula
28 R: [...] a turma me dá muito um <i>feedback</i> . Depende da resposta que ela me dá dia-a-dia é o meu planejamento. Pra uma turma é mais elaborado, pra outra é... quer dizer, as duas coisas são elaboradas, são bem elaboradas, pelo menos a meu ver. Mas tem turma que você sente que você pode explorar mais, e eu caminho de uma forma, e a outra turma, eu caminho de uma outra forma. Mas no fundo é que realmente isso... Aliás, o resultado é que eles compreendam pelo menos a maior parte do que eu quero passar. (ENTREVISTA)
21 R: Pronto. Assim, quando eu preparo a minha aula, digamos que eu prepare cinco tópicos. Mas eu sinto que pra eu dar aqueles cinco tópicos seria necessário que, realmente, a turma tivesse assim bem preparada, estimulada para aquela aula. Mas eu deixo cinco preparados, mas eu sinto que desses cinco, três é o que eu vou dar. Eu sinto pela turma que eu tenho. Tá? (ACS – ROSA)
17 R: [...] Eu, eu, eu não sigo, nem na aula e nem na prova, por exemplo, tantas vezes, tem que ser tantas vezes. Porque para alguns alunos, duas ou três vezes é o suficiente pra me responder, pra chegar ao objetivo que eu como professora quero dele. Pra outros não. Então, eu sempre tenho uma tendência de repetir e repetir, repetir e repetir. (ACS – ROSA)

Por esse aspecto de partida e contrapartida da ação docente de Rosa é que nós tratamos esta ação como duplamente dirigida, pois é orientada a partir dos alunos ao mesmo tempo em que se dirige a eles; como comentamos na análise da autoconfrontação simples (ver 4.2.1.2.2, ponto 1, enunciado 17, p.112). Também comentamos que esse aspecto reflete a construção do trabalho em co-atividade, que é outra marca do agir organizacional de Rosa (veremos na próxima seção). Simultaneamente, o planejamento que Rosa faz antecipa sobre as condições da aula e deixa espaço para modificações de acordo com a situação real, que pode fugir à sua antecipação.

4.3.3.2 Um parecer sobre o gênero professores-estagiários e os estilos

Não podemos afirmar categoricamente a existência de um gênero bem definido e cobrindo amplamente o coletivo de estagiários do NLE, uma vez que esta pesquisa contemplou a atividade de apenas duas estagiárias, não levando a análise até a fase do coletivo profissional onde a atividade docente seria comentada e analisada por todos os estagiários. Apesar disso, a clara evidência de três referenciais de ação fortemente constitutivos da atividade das duas estagiárias nos leva a conjecturar sobre a existência de um processo semelhante de apropriação do gênero de professor de francês durante o estágio. É esse processo, compreendido como uma fase de produção, adaptação e teste de recursos de

agir professoral, que marca o que consideramos, neste estudo, como gênero professores-estagiários.

Ressalvamos então o caráter parcial dessa caracterização, tanto no sentido da limitada amostra do grupo de estagiários, como no sentido de que essa caracterização restringe-se ao contexto do estágio de estudantes de francês no NLE. Contudo, como tratamos de uma atividade socialmente reconhecida, que é a do ensino, defendemos que a caracterização genérica da atividade situada num processo de aprendizagem da profissão de professor de francês sirva de referência para a investigação da atividade do professor-estagiário de línguas em geral. E, sobretudo, tal caracterização oferece uma radiografia da vivência do estágio enquanto parte da formação do professor-estagiário. Dessa forma, possibilita a inferência das dificuldades e das particularidades desse processo, podendo auxiliar na transformação das práticas de formação e das próprias práticas dos estagiários como professores.

Assim, caracterizamos, nesta investigação, o gênero professores-estagiários, composto por três pilares que dão sustentação ao agir professoral desses novatos na atividade docente de francês: as crenças, a experiência como aluno (incluindo os modelos de si como aluno e os modelos de professores) e a interação com os alunos. Não podemos deixar de comentar que obviamente esses elementos fazem parte também do agir de professores experientes. Isso reforça ainda mais os traços genéricos que o uso desses elementos dá aos modos de agir dos estagiários. É neles que os professores iniciantes encontram formas comuns da profissão de professor e se apoiam na memória coletiva do *métier*.

É claro que os princípios, a história, as regras do *métier* não estão escritas, elas são sentidas, adquiridas na experiência, na medida do tornar-se parte desse coletivo. Por isso, a aprendizagem da profissão professor leva tempo, pois é preciso o desenvolvimento da experiência para que os professores iniciantes vão adquirindo gradualmente o domínio do gênero profissional.

Entendemos ainda que a prescrição constitua também uma base genérica que fornece um caráter de coletivo à ação das estagiárias. Tanto o caráter de coletivo mais local, se consideramos que todos os professores-estagiários de francês do NLE estão submetidos a essa prescrição (e como mostram as participantes, essa prescrição é constitutiva de suas atividades de concepção); como o de coletivo mais geral, de professor de línguas, uma vez que os métodos de ensino são concebidos dentro de princípios didáticos e pedagógicos do ensino de línguas. Resta saber, contudo, o que os estagiários realmente fazem da prescrição.

Traços marcantes das tendências subjetivas também podem ser percebidos no agir das professoras-estagiárias, uma vez que a subjetividade acompanha os sujeitos em cada gesto, palavra e escolha de ação e de não ação. Entendemos que esses traços sejam já marcas de estilo. Mesmo que tenhamos que ressaltar que, assim como o gênero professores-estagiários é marcado pela característica de processo de apropriação da expertise professoral, as marcas de estilo também são não assinaladas uma vez por todas, mantêm pelo contrário um caráter móvel próprio ao processo de aprendizagem da profissão.

Na seção seguinte, observamos as marcas de estilo percebidas nos modos de dizer e de agir das participantes da pesquisa.

4.3.3.3 Marcas de estilo do agir professoral das estagiárias

Nossa análise da atividade docente de Rosa e de Flor leva-nos à seguinte compreensão sobre a constituição da atividade das professoras-estagiárias: ela se compõe de preocupações e de exigências. “As pré-ocupações” (CURIE; DUPUY, 1996 apud FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 47) são aquilo que antecede a ocupação do sujeito, isto é, o fazer; e que ajuda a formar os determinantes da atividade. Estes determinantes, segundo Faïta e Saujat (op. cit.), compõem também os debates do sujeito consigo mesmo, ou seja, a dimensão subjetiva da atividade. Com esse entendimento, defendemos que as preocupações revelam também as tendências subjetivas das professoras. De forma que, a partir do que as professoras fazem com essas preocupações em seu trabalho, elas vão também marcando seus estilos de ação.

Quanto ao que chamamos de exigência, nós a entendemos como a obrigação mais pungente do trabalho, aquela com maior peso na constituição da atividade do sujeito. A partir da nossa análise, defendemos que a atividade das professoras resultaria de um diálogo, de uma negociação ou de uma combinação, às vezes de um embate mesmo, entre a exigência e a preocupação que compõem seu trabalho docente.

A partir dessa compreensão, sustentamos algumas hipóteses sobre a constituição da atividade docente das professoras. A seguir, apresentamos aquelas que nos parecem ser as preocupações e as exigências que estão na base da atividade das professoras, e que caracterizam o estilo do agir professoral de cada uma delas.

4.3.3.3.1 Agir professoral de Rosa

Levantamos duas hipóteses principais sobre a constituição da atividade docente de Rosa. A primeira, diz respeito ao cumprimento do programa, que se trata de uma reconcepção do que é prescrito pelo livro *Alors?* como conteúdo do semestre. A segunda hipótese concerne àquilo que entendemos como sendo o maior determinante do seu trabalho de professora de francês: a preocupação de organizar o meio de trabalho (o seu e o dos alunos). Esta preocupação reflete uma série de outras preocupações menores que se dirigem à elaboração de recursos que visam à organização do meio de trabalho. É por intermédio desses recursos para organizar sua atividade que Rosa vai realizando seu trabalho, como se o seu lema fosse: organizar o trabalho para fazer o trabalho. E a motivação subjacente à sua atividade é a aprendizagem dos alunos.

1) Uma exigência: o cumprimento do programa

Observamos, na primeira parte deste capítulo, a forma como Rosa se relaciona com as prescrições (livro). O livro é o roteiro que guia a constituição do curso e das aulas da professora, pois lhe prescreve o conteúdo que deve ser contemplado por ela durante o semestre. Portanto, é a primeira e maior exigência do seu trabalho, como ela mesma afirma: “[...] *eu tenho que terminar o semestre com essas cinco unidades dadas.*” (ACS – ROSA – 9). Ou seja, as cinco unidades referentes à turma de primeiro semestre.

Essa obrigação de cumprir o programa é tão determinante no seu trabalho que a professora confronta com ela a crença de falar apenas francês na aula (ver 4.2.1.2.2, ponto 4, p. 118), donde a professora opta por falar menos francês para não comprometer o cumprimento do programa: “*então eu acho que falar todo o tempo a língua estrangeira, realmente não iria atingir o meu objetivo desejado, o meu objetivo.*” (ACS – ROSA – 13). Parte do peso dessa exigência deve-se ao fato de ela ser prescrita pela própria coordenação do curso.

A partir dessa exigência determinante de seu trabalho, Rosa concebe sua própria programação:

30 R: eu vejo tudo o que o livro quer, mas aí eu vou formular a minha maneira, tá. Eu vou numa outra gramática, eu vou na Internet, eu encontro sites ótimos, tem uma didática maravilhosa. Aí eu faço a minha programação, a minha programação.” (ENTREVISTA)

Rosa afirma que sua experiência no país dessa língua contribui para a constituição da sua atividade docente. A professora acrescenta ou define algumas abordagens, que o livro não faz e que ela acha interessante a partir dos conhecimentos adquiridos em sua experiência na França. Mesmo assim, o livro permanece sendo a base do seu trabalho, a obrigação a ser cumprida. Por isso, embora a professora sempre acrescenta algo que não tem no livro, ela dificilmente tira, ela procura seguir o que o livro prescreve.

Acreditamos que esse trabalho de concepção que a professora realiza a partir do diálogo com o livro lhe dá um suporte ou mesmo uma segurança, funcionando como uma âncora para o seu trabalho. Ele lhe permite desenvolver sua atividade, inventar, criar com suas tendências subjetivas, mas sem perder o foco do seu trabalho; justamente porque o exercício do estilo está amarrado na prescrição (que compreendemos seja uma base genérica para o professor iniciante).

2) Uma Preocupação: Organizar o meio de trabalho (seu e dos alunos)

Essas preocupações (de organizar o seu meio de trabalho e o de seus alunos) são transformadas em ocupações, ou seja, em tarefas que compõem o trabalho da professora Rosa. Vemos, então, ressaltar, em sua atividade docente, recursos que visam à organização do meio de trabalho: uso do gênero instrução; antecipação e gerência das dificuldades e das ações dos alunos; e a construção do trabalho em co-atividade professora-alunos. Na verdade, todos esses recursos e outros estão interligados na constituição da atividade docente de Rosa.

Como vimos na análise da ACS de Rosa (4.2.1.2.2, ponto 2, p.113), o gênero instrução é um recurso utilizado pela professora para organizar o meio de trabalho, seu e da turma. Por meio da instrução, Rosa apresenta a tarefa e os objetivos que os alunos devem alcançar. Ao fazer isso, a professora se inclui na tarefa, o que revela a construção do trabalho em co-atividade professora-alunos, que é outra forma de manter o controle da turma/aula, coordenando a execução das ações.

Observamos que a co-atividade também é utilizada pela professora como uma espécie de teste das ações docentes, para identificar as mais eficazes, ou seja, as mais adequadas para cada turma. O resultado desse “teste” reflete no planejamento que a professora faz das aulas (contrapartida da interação com os alunos): “[...]a turma me dá muito um feedback. Depende da resposta que ela me dá dia-a-dia é o meu planejamento. [...]” (ENTREVISTA, 28).

Assim, podemos dizer que a interação com os alunos é um meio de a professora conhecer a turma para melhor adequar suas ações docentes às condições dos alunos. Supomos que esse conhecimento tenha vindo da experiência como aluna de línguas, observando o modelo (negativo) de sua professora que não estava muito atenta aos limites de cada aluno. Rosa, como vimos, serve-se dessa experiência para construir um princípio que rege sua conduta docente: “[...] nós temos que respeitar os limites do aluno, os limites da aprendizagem. Porque cada um tem uma forma de seguir na aprendizagem. [...]” (ACS – 5). A forma como Rosa cria esse princípio, colocando-o como princípio coletivo, ao usar o pronome “nós”, marca a tentativa de apropriação do gênero de professor experiente marcada em seu modo de dizer. Mais adiante veremos outras marcas do discurso genérico usado por Rosa para falar sobre a profissão.

Outro indício da busca de um domínio da sala de aula e de um domínio do próprio ofício pela professora está na ritualização da apresentação das tarefas, isto é, na forma como a professora passa a instrução e todo o gestual que a acompanha. Por exemplo, na apresentação da tarefa de escuta do diálogo, primeiramente Rosa se posiciona diante da turma, à frente da sua mesa. Os alunos estão sentados em semicírculo e acompanham o silêncio da professora. Em seguida, Rosa quebra suavemente o silêncio com uma frase em francês, seguida da frase correspondente em português: “*On va écouter un dialogue. A gente vai escutar um diálogo.*” Só então a professora dá as instruções sobre a tarefa, depois de envolver os alunos na atividade. Por meio desse ritual, Rosa controla a turma, mantendo a atenção deles no que ela está dizendo e, conseqüentemente, preparando-os para a tarefa. Essa é a sua forma de *tomar a aula* para, então, *dar a aula* (AMIGUES, 2003).

Com a instrução, Rosa explicita os objetivos da ação dos alunos. O que mostra uma predeterminação dos objetivos na preparação da aula. Este é outro instrumento de coordenação da turma, que parte de uma antecipação que a professora faz das dificuldades dos alunos e de intervenientes outros que venham a desviar a ação deles do propósito definido pela professora. Por exemplo, quando perguntamos se a instrução prévia à tarefa de escuta era um costume da sua prática, Rosa revela sua preocupação de adequar o objetivo às condições que os alunos têm de alcançá-lo: “*Porque senão eles vão ficar preocupados em identificar o diálogo todo, né. [...] E que no começo do primeiro semestre, esse, pra mim, não pode ser o objetivo porque seria tentar alcançar uma coisa quase impossível, né. [...]*” (ACS – 3R). Essa preocupação particular da professora de evitar que os alunos tentem compreender o diálogo todo, ela enfatiza em vários momentos das autoconfrontações. Quando Flor comenta a característica de Rosa “*de chamar a atenção antes para aquilo que eles devem prestar*

atenção” (ACC – ROSA – 2F), Rosa revela/reforça a ação dos alunos a qual ela busca desviar: “*Porque, com certeza, você deve saber que eles vão querer logo, eles vão querer é identificar o que é que as personagens estão falando, né. Então, eles pecam nesse sentido.*” (ACC – ROSA – 5R). Uma de suas tarefas de professora, então, é impedir o comprometimento do trabalho; e Rosa o faz por meio de recursos de antecipação e gerência das dificuldades e das ações dos alunos. Abaixo mostramos alguns exemplos desses tipos de recursos com enunciados da ACS de Rosa.

Antecipação e gerência das dificuldades e das ações dos alunos
17 R: [...] eu não sigo, nem na aula e nem na prova, por exemplo, tantas vezes, tem que ser tantas vezes. Porque para alguns alunos, duas ou três vezes é o suficiente pra me responder, pra chegar ao objetivo que eu como professora quero dele. Pra outros não. Então, eu sempre tenho uma tendência de repetir e repetir, repetir e repetir.
44 R: [Sorrindo]. Eles têm muita dificuldade em identificar os nomes em francês. [...] Então, eu acho importante identificar no diálogo [...] Porque já separa uma parte, quer dizer, já, eles já não se atrapalham tanto quando eles vão querer identificar os verbos, os substantivos. [...]
67 R: [...] Só que eu achei, quer dizer, eu enquanto professora em casa, que eles iriam grifar, como eu disse pra você, só <i>vaisseille</i> , tá? Mas, na verdade, eu queria que eles entendessem a expressão <i>faire la vaisseille</i>, tá? E não identificar só, né?
86 R: Exatamente, explicando a situação pra eles. Porque não sei se você reparou, mas eles copiam. Eles copiam o que você diz. [...] Mas é importante que eles tenham uma ideia, né, que eles comecem a trabalhar essa questão de ideia, né. [...]

O recurso da antecipação dá flexibilidade e versatilidade ao agir de Rosa à medida que lhe coloca à disposição um leque de ações possíveis para cada circunstância. Além de lhe dar tempo hábil para lidar com os imprevistos. Embora a sua intenção primeira seja, na medida do possível, manter o controle das condições para cumprir o planejado e realizar o seu trabalho de acordo com os princípios do *métier* que ela traz consigo.

Mesmo assim, seu planejamento deixa uma abertura para as modificações no momento da realização da tarefa, que pode ser moldada em ação de acordo com a forma mais adequada à situação real apresentada em sala de aula. O indicador da necessidade de modificação é justamente a ação-resposta do aluno. Rosa tem na observação dos alunos um parâmetro para decidir sua ação. A professora cria várias hipóteses interpretativas da resposta dos alunos e essas interpretações vão guiando suas decisões sobre como fazer melhor. A cada ação-resposta dos alunos à sua ação, Rosa reavalia a adequação de sua ação à situação. É a sua compreensão disso tudo que orienta sua ação seguinte. Exemplo emblemático dessa característica do agir da professora Rosa já foi comentado em 4.2.1.2.2, ponto 1, p.112 (ver também ACS – ROSA – 19 – p.110).

Além disso, podemos perceber como essa compreensão da situação transforma-se em novo saber docente, um saber em ato. O quadro abaixo traz alguns exemplos de marcas discursivas da transformação da compreensão da situação em saber. Nos dois primeiros exemplos, a professora recorre ao discurso genérico, construindo uma espécie de regra do *métier*. E nos dois últimos exemplos, a professora marca duas condutas importantes para facilitar a aprendizagem. Todos os enunciados são da ACS de Rosa.

Marcas da transformação da compreensão em saber em ato
26 R: [...] às vezes, eles não entendem nada. Mas ele diz “eu entendi o <i>d'accord</i> , eu entendi o <i>j'arrive</i> ”. Então, <i>eu acho que a gente</i> tem que valorizar cada coisa dessa, né. [...]
75 R: Foi. [...] Então, eles grifam lá as palavras desconhecidas pra eles e na hora que eu traduzo o diálogo, eu traduzo no contexto. [...] <i>eu acho que a gente</i> tem que trabalhar a coisa dentro desse contexto [aponta pra imagem na TV], tá. A louça, nesse contexto. Não adianta eu dizer: “isso é louça.” E escrever na lousa. Eles vão esquecer, né. Aí, quando eu vou traduzindo, lá tá grifado, eles escreveram as palavras que eles não conhecem, mas eles estão dentro do texto, vendo que elas estão no contexto. Quer dizer, é a minha ideia.
86 R: Exatamente, explicando a situação pra eles. Porque não sei se você reparou, mas eles copiam. Eles copiam o que você diz. [...] Mas é importante que eles tenham uma ideia, né, que eles comecem a trabalhar essa questão de ideia, né. [...]
44 R: [Sorrindo]. Eles têm muita dificuldade em identificar os nomes em francês. [...] Então, eu acho importante identificar no diálogo [...] Porque já separa uma parte, quer dizer, já, eles já não se atrapalham tanto quando eles vão querer identificar os verbos, os substantivos. [...]

A partir de sua preocupação de organizar o meio de trabalho e da reavaliação de suas ações docentes a partir das respostas dos alunos a cada trabalho em co-atividade, Rosa elabora vários recursos para o seu agir organizacional abrindo oportunidades de desenvolvimento para sua atividade (FAÏTA; SAUJAT, 2010).

Voltando à questão da co-atividade professora-alunos, vimos que ela é marcada em vários momentos da fala da professora durante a autoconfrontação. Vejamos alguns exemplos.

Marcas da co-atividade professora-alunos (a gente -on / nós)
<i>On va écouter un dialogue.</i> A gente vai escutar um diálogo. [...] Quais as palavras que a gente encontra nesse diálogo que a gente conhece? Ou que a gente não conhece, mas sabe o que é a palavra lá? [...] (Instrução da tarefa de escuta)
3 R: [...] O objetivo é realmente começar a identificar os personagens. A partir daí, começar a falar uma coisa que a gente já aprendeu. [...] (ACS – ROSA)
35 R: [...] Quando eu sinto que é uma palavra, até mesmo porque a gente vai estudar depois. A gente vai abrir o livro e ver o diálogo. [...] (ACS – ROSA)
61 R: Aquela lista lá é porque se nós estávamos estudando no diálogo, que são três jovens que dividem o apartamento e eles dividem as tarefas – <i>les tâches domestiques</i> . [...] (ACS – ROSA)
110 R: [...] E a partir já desse diálogo que nós estudamos, eu pego a gramática daquela unidade e eu vou trabalhando em cima daquele texto. (ACS – ROSA)

Rosa apresenta mais duas preocupações relacionadas à organização do meio de trabalho: ser compreendida pelos alunos e manter a atenção deles na aula, ou seja, mantê-los envolvidos, engajados nas tarefas. Vimos que este tema foi levantado por Rosa, durante a autoconfrontação cruzada, para contestar a característica de Flor de falar muito francês em sala de aula: “[...] a Flor, ela fala muito mais em francês do que eu falo, né. Muito mais, eu observo. Mas aí, Flor, você acha que todos eles estão entendendo bem, prestando atenção?” (ACC – FLOR – 42R). E o tema reaparece mais adiante na mesma autoconfrontação, mas numa assimilação do modo de agir da colega: “[...] se eu perguntasse e falasse o tempo todo em francês, **pra eu ter certeza de que eu realmente estou sendo compreendida**, eu pediria a resposta em português, sabe?” (ACC – FLOR – 67R).

Agora que conhecemos os determinantes da atividade docente de Rosa e as principais marcas de estilo do seu agir professoral, vejamos como se constitui o trabalho docente de Flor.

4.3.3.3.2 Agir professoral de Flor

Levantamos também duas hipóteses principais sobre a constituição da atividade docente de Flor. Uma trata-se da preocupação determinante de sua atividade: ser uma boa professora de línguas. Esta preocupação engloba um conjunto de outras preocupações, que recaem em tarefas autoprescritas que comporiam ações de uma boa professora. A outra diz respeito a uma exigência contingencial do trabalho de Flor na turma de primeiro semestre: fazer os alunos adquirir vocabulário. A motivação que impulsiona a atividade de Flor é, como a de Rosa, a aprendizagem dos alunos: “[...] Eu acho que sempre eu venho com essa ideia de que eu preciso fazê-los aprender alguma coisa. Não sei se sempre, se eu consigo isso.” (ENTREVISTA, 21). Segue abaixo a discussão de cada uma dessas hipóteses.

1) Uma preocupação: ser uma boa professora de línguas

Iniciamos a discussão dessa preocupação apresentando um comentário de Flor sobre sua experiência de aprendizagem como professora-estagiária no semestre em que a pesquisa foi realizada:

221 F: [...] Então, assim, eu aprendi que ainda tem muito que aprender numa sala, que, pra dominar, né, assim, uma sala de aula. Tanto no sentido de dominar o

conteúdo mesmo, **quanto no sentido de ser uma boa professora, passar de uma forma interessante o conteúdo pros alunos.** (ACS – FLOR)

Nesse e em outros momentos da pesquisa, Flor revela em seu discurso a preocupação de ser uma boa professora. Mas o que significa ser uma boa professora? No enunciado, Flor nos deixa pistas: dominar a sala de aula, passar o conteúdo de uma forma interessante. E a partir do exposto nas análises, supomos que sejam os referenciais que estão na base de seu agir que orientam sua visão do que é ser uma boa professora: as crenças e a própria experiência como aluna.

Assim, a partir das crenças que subjazem às ações docentes de Flor, podemos dizer que as tarefas que ela se autoprescreve para ser uma boa professora são principalmente: falar apenas em francês e fazer uma aula divertida e interessante. Vimos exemplos dessas crenças em 4.3.3.1, ponto 1, p.165 e 166, quando falamos sobre os elementos que caracterizam o que consideramos como gênero professores-estagiários. Além dessas crenças, também compõe uma autoprescrição da professora a obrigação de se fazer entendida pelos alunos. O enunciado reproduzido a seguir mostra duas dessas tarefas, explicitamente comentadas por Flor:

109 F: Ó, umas das tarefas do professor é planejar a aula, planejar e, e **dentro de sala de aula o mais importante, eu acho que é se fazer entender. Não importa como.** Acho que o importante é o aluno sair daqui tendo entendido a, a, a matéria. **Acho que outra coisa importante também é, sei lá, fazer rir,** sabe. Eu acho, porque eu, por exemplo, não aguento uma aula se não tem uma piadinha, uma gracinha, eu gosto. Não sei se todo mundo, acho que nem todo mundo gosta. **Mas eu acho que o professor precisa também descontrair um pouco. Acho que uma das tarefas é isso. E despertar o interesse do aluno, porque se o aluno não tiver interessado.** Trazer coisas novas, coisas diferentes pra dentro da sala de aula, sabe, seja o que for. (ENTREVISTA)

Durante as observações que fizemos de suas aulas e na autoconfrontação vimos que realmente essas duas ações são recorrentes na aula de Flor. Também vimos exemplos da ação baseada na crença de que o professor deve falar apenas a língua estrangeira. Por exemplo, já no final da ACS, quando perguntamos a Flor se o fato de ser filmada interferiu no seu trabalho, o comentário que ela faz revela ao mesmo tempo a crença e sua preocupação de cumprir a tarefa autoprescrita a partir dessa ideia que ela tem sobre o professor de línguas.

231 F: Acho que sim, acho que interferiu um pouco sim. De eu ter sido mais... mais tímida. Assim, **eu procurava falar menos em português, porque eu tenho aquela ideia de que “não, num curso livre você só tem que falar a língua estrangeira”, então, quando eu falava em português eu...** [faz um gesto de susto, de retomada da vigilância] **ficava me policiando, me auto-recriminando,** acho que nisso, basicamente, nisso. (ACS – FLOR)

Em cumprimento à tarefa de falar francês, Flor proíbe-se de falar português na aula. O que, numa turma de primeiro semestre, dificulta a realização de sua outra tarefa, a de se fazer entender. Quando a professora corresponde à tarefa de se fazer entender, é por meio da desobediência à proibição de falar português.

ACS Flor

16 F: Eu falo em francês, depois traduzo, porque como era turma de primeiro semestre, não, eles não acompanhavam. Aí eu sempre traduzia. [...]

67 F: Pronto. Aí eu falei em francês e depois eu falei em português pra, pra que todos...

69 F: [...] Porque quando eu tô falando francês, eu vejo caras de desespero. Aí eu sempre traduzo.

Tendo em vista que a preocupação de ser uma boa professora envolve tarefas conflitantes, pelo menos na turma de primeiro semestre, podemos cogitar sobre a pressão que essas tarefas (falar francês e fazer-se compreender) exercem no agir da professora. Pois, algumas vezes para responder a uma tarefa a professora tem que abrir mão da outra, frustrando assim a preocupação que move seu trabalho.

Esse impasse se agrava quando entra em cena a exigência, digamos autoprescrita e contingencial, de fazer os alunos adquirir vocabulário. Apresentamos a seguir nossas impressões a respeito dessa exigência.

2) Uma exigência contingencial: fazer os alunos adquirir vocabulário

Compreendemos que fazer os alunos adquirir vocabulário seja uma exigência contingencial¹¹⁴ no trabalho de Flor. Nossa hipótese é a de que ela originou-se da dificuldade de compreensão que a professora percebeu na turma de primeiro semestre, pelo fato de que os alunos nesse nível inicial de aprendizagem têm apenas um conhecimento mínimo da língua estrangeira. Como Flor afirma, o principal problema de uma turma de primeiro semestre é “*o fato de começar do zero*” (ACC – FLOR – 231). No seguinte comentário de Flor, ela fala de sua experiência com uma turma mais avançada para mostrar, por meio da comparação, a preocupação que o trabalho numa turma de primeiro semestre lhe causa sobre como fazer os alunos entenderem.

¹¹⁴ Seria preciso, contudo, analisar o trabalho da professora em um semestre mais avançado para verificar se a exigência crucial de seu trabalho permanece a mesma ou modifica junto à situação de trabalho no que se refere ao nível da turma.

233 F: Esse é o principal problema [o fato de começar do zero]. Eu, às vezes, ficava “meu Deus, como é que eu vou fazer pra que eles entendam isso do nada, assim?” Numa turma de terceiro, que é a base que eu tenho, né, eles já sabiam muitas coisas. E, às vezes, você acaba deduzindo o significado de uma palavra de outra que você já sabe, né. Mas com o pessoal do primeiro semestre, eles não sabem nada, palavra nenhuma. Então, pra deduzir um significado é muito mais difícil. A compreensão é muito verde, nunca se sabe o que se pode esperar e são curiosos. (ACC – FLOR – 233)

Esse comentário reforça nossa compreensão de que foi a dificuldade encontrada na turma de primeiro semestre que levou a professora a se pôr na incumbência de fazer os alunos adquirir vocabulário para então poder entendê-la; e, desta forma, permitir a realização das suas tarefas de professora.

Durante a entrevista-prévia a professora comenta essa exigência do seu trabalho quando fala sobre os materiais que utiliza na aula: “*eu trago muito texto, porque eu acho que é um jeito bom de adquirir vocabulário.*” (50). E reforça um pouco mais adiante na sua fala: “*Tem uns textos livres que eu trago pra enriquecer o vocabulário.*” (54).

Mas o interessante é que este comentário vem depois de uma espécie de desabafo da professora sobre uma situação de tensão no seu trabalho com essa turma.

6 F: Hoje aconteceu, um aluno no comecinho da aula disse que não tava entendendo nada. Eu... me desarma totalmente. Porque eu, quando era aluna, quando era não, eu enquanto aluna não tinha essa necessidade de saber o que que significa cada palavra. Se eu entender o contexto geral eu já fico satisfeita. E, e isso é uma dificuldade pra eu entender o lado deles. Porque tem aluno que não, que precisa saber cada palavra. E isso precisa entrar na minha cabeça. E, às vezes, eu me irrita um pouco com isso, sabe, porque eu, eu não acho que tem que ser assim. Você não precisa entender assim o significado de cada ponto pra entender o que que o texto tá dizendo. E aí, quando o aluno não tá entendendo nada, logo no comecinho da aula, aí eu fiquei, chega eu enfureci, sabe. Eu acho que por isso que eu atrasei, atrasou um pouquinho a aula hoje, porque eu fui devagar. Demorei muito no texto e o texto era pra ser só um, um aquecimento, sabe. E eu acabei me demorando mais do que devia. (ENTREVISTA)

Compreendemos que a tensão nesse caso tenha sido gerada pelo choque entre o objetivo com o qual a professora leva o texto para sala de aula e a solicitação do aluno de querer entender o vocabulário. Ao dizer que não está entendendo nada, o aluno gera uma dupla pressão na atividade da professora: apela à sua tarefa de fazer com que os alunos entendam e, conseqüentemente, leva-a a desviar o curso de sua ação. Pois o imperativo de fazer com que o aluno entenda se sobrepõe à tarefa originalmente planejada pela professora. Além disso, Flor revela também no início do comentário que a sua visão sobre a situação está baseada na sua experiência como aluna, no modelo de si como aluna.

Essa situação traz um incômodo para a professora e um “atraso” para a sua aula, que acaba “*demorando mais do que devia.*” Podemos ver, no seu modo de dizer, algumas marcas do “sofrimento” que essa situação provoca na professora: “*me desarma totalmente*”, “*eu me irrita um pouco com isso*”, “*chega eu enfureci*”.

Parece-nos que a própria exigência que Flor faz para si, enquanto professora de uma turma de primeiro semestre, lhe coloca sob pressão. Porque os alunos não podem ampliar seu vocabulário de uma forma tão repentina. Essa aquisição leva tempo e prática. Se a professora coloca como sua a tarefa de promover essa aquisição pelo aluno, sua ação vai perseguir um objetivo distante, que se alcança a longo prazo. E desta maneira a professora vai ter que dedicar muito do seu tempo e de seu agir docente a essa tarefa, desviando o foco das atividades planejadas por ela normalmente.

No exemplo abaixo, a professora comenta como se irrita quando os alunos perguntam o significado de palavras que ela já explicou para eles anteriormente. Nossa hipótese é a de que essa irritação é gerada pelo sentimento de que o objetivo de sua ação não foi alcançado, ou que sua ação foi em vão, uma vez que o aluno esqueceu a palavra. E, novamente, Flor remete ao modelo de si como aluna.

50 F: E os materiais que eu trago, eu trago muito texto, porque eu acho que é um jeito bom de adquirir vocabulário. **Aí, às vezes, eu fico danada da vida, quando eu acabei de falar uma palavra, aí passa dez minutos, aí a pessoa vem e me pergunta.** Por exemplo, aconteceu hoje, eu disse, uma das questões tinha “*fier*” e eu expliquei o quê que era, aí na outra questão tinha de novo e eles não se lembraram. **Eu fico danada da vida. Eu fico, sabe, porque tem que ter um esforço da parte deles também de tentar memorizar as palavras, eu fiz isso porque, sabe, por que que eles não podem fazer?** Aí, às vezes, eu, eu acho que eu me irrita com facilidade. (ENTREVISTA)

Outros tipos de situação como esta ocorreram na atividade filmada da professora e foram comentados por ela nas autoconfrontações. Uma situação já discutida foi aquela envolvendo a palavra *combien*. Podemos agora compreender com maior clareza o destaque que essa palavra recebe na explicação da atividade pela professora.

O peso que a professora confere à palavra *combien* é proporcional ao peso da exigência de fazer os alunos adquirir vocabulário. É o que observamos inclusive pela postura “defensiva” da professora. Pois, pelo fato de os alunos não responderem à sua pergunta, ela supõe que a causa seja o fato de eles terem esquecido a palavra *combien*. A professora irrita então com essa possibilidade. A irritação da professora diante das solicitações e interferências dos alunos na sua atividade (principalmente quando perguntam o significado de uma palavra

já explicada anteriormente ou quando traduzem uma palavra) nos leva a sustentar essa hipótese a respeito de uma postura “defensiva”.

Situações que causam irritação na professora pelo fato de ir contra a sua ação
95 F: Era pra eles saberem. Eu já tinha dito. Foi uma das primeiras coisas que, primeira coisa assim, nas primeiras aulas eu falei sobre quand, où, [...] Então, na minha cabeça, eles já saberiam o que é. Aí, por isso que eu disse isso. (ACS – FLOR)
146 F: Taí, isso me deixa doente. Quase no meio do semestre e o aluno vem perguntar o que é o verbo <i>parler</i> . E, assim, eu já falei , quando eu falei dos verbos que terminam em ER, eu falei o que era o verbo <i>parler</i> . Aí vem me perguntar, ah, assim, eu fico triste, mas eu acho que não é culpa minha, entendeu? Porque a essa altura do campeonato, eu já fiz o que eu podia fazer pra que ele entendesse o que era o verbo <i>parler</i> . Aí eu fico assim indignada, mas triste ao mesmo tempo.
107 F: Quando eu tô fazendo um esforço danado pra não traduzir, aí vem uma aluna e traduz, eu: “Ai!” [simula um suspiro], chega eu fico triste [sorrindo], chega canso mesmo. [...]
113 F: Aí, eu acho que eu transpareci muito que fiquei... meio irritada , agora olhando, porque ela traduziu. E ela faz muito isso, ela traduz muito essa aluna. Aí eu: “Ai!” [repete o suspiro] aí você tava fazendo todo aquele esforço pra não falar e aí ela vai e fala.

Durante a autoconfrontação cruzada, em diálogo com Rosa, quando esta comenta uma característica sua de, às vezes, repetir e escrever palavras no quadro como se quisesse que os alunos gravassem, Flor pergunta se ela não fica chateada quando os alunos pouco depois de sua explicação perguntam novamente o significado da palavra. Depois da resposta de Rosa, Flor comenta o sentimento que essa situação lhe provoca:

112 F: **Eu fico me sentindo assim péssima professora.** “Poxa! Eu acabei de dizer e aí vem e pergunta. Por que que ele não tava prestando atenção?” Sabe, eu fico arrasada. [Sorri].

Esse comentário de Flor sintetiza toda a causa de sua irritação com o fato de os alunos esquecerem palavras já explicadas por ela: ao ir de encontro com a exigência e a preocupação na base da constituição de sua atividade, o comportamento do aluno soa como impedimento ao cumprimento da tarefa, provavelmente gerando um sentimento de que o seu trabalho não está sendo realizado com eficácia ou de que ela não está conseguindo realizá-lo.

Compreendemos, então, porque Flor mantém uma postura “defensiva” diante dos alunos. Pois as solicitações destes últimos costumam dificultar a realização das tarefas autoprescritas pela professora, entrando em confronto com os referenciais que dão suporte ao seu agir. Assim, as interferências dos alunos parecem minar as ações que a professora se propõe realizar para responder à sua preocupação de ser uma boa professora de línguas, e impedir o cumprimento da exigência de fazer com que eles adquiram vocabulário.

A seguir, detemo-nos ainda um pouco sobre a forma como Flor experimenta essa situação, fazendo considerações a partir do diálogo com a forma como Rosa lida com a mesma situação.

4.3.4 Considerações sobre as análises: diálogo entre as duas compreensões da situação de trabalho e uma contribuição clínica

A análise da atividade das professoras-estagiárias nos leva a fazer algumas considerações sobre essa “mesma” situação de trabalho que observamos ser vivida de formas tão diferentes por cada professora. Isso faz ressaltar não só os diferentes graus de apropriação do gênero profissional, mas também a grande parcela da dimensão subjetiva moldando o trabalho dos sujeitos. De tal modo que a teoricamente mesma situação de trabalho transforma-se em situação a ou b de acordo com a compreensão que o sujeito tem dela.

Assim, para fazermos nossas considerações e darmos nossa contribuição clínica à análise da atividade das professoras-estagiárias, lançaremos mão de um diálogo entre as suas formas de agir. Gostaríamos de esclarecer, contudo, que não pretendemos aqui avaliar o trabalho das professoras. Nosso objetivo é, a partir da análise ergonômica da atividade, refletir sobre as possíveis causas de uma situação conflitante vivenciada por uma das estagiárias (conflito entre as suas tarefas e interferências dos alunos no rumo da atividade) e refletir também sobre caminhos para a construção de uma situação mais confortável de trabalho, face a esse conflito.

A opção por esse diálogo é facilitar a compreensão da situação, tomando como base, para isso, a ótica de sua colega. Sendo Rosa um de seus pares, ou seja, uma estagiária vivendo a mesma experiência de trabalho, consideramos que a compreensão possa ser mais profunda, pois se faz a partir de uma visão interna da situação. Dessa forma, acreditamos que a reflexão seja mais proveitosa.

Porque as professoras vivem a mesma situação de uma forma tão diferente? Supomos que seja pelo fato de que as professoras têm diferentes compreensões sobre a situação de trabalho. Assim, apoiando-nos em Schön (1983/2009, p. 292), compreendemos que a forma como Flor lida com a situação reflete uma “relação tradicional profissional-cliente”, ou seja, parafraseando Schön, uma espécie de contrato em que um conjunto de normas governa o comportamento de cada uma das partes na interação. Essas regras (algumas baseadas em um sistema legal, outras baseadas em entendimentos informais) possibilitam

professora e alunos a saberem o que cada parte pode esperar da outra. Deduzimos que esse comportamento está ligado à sua experiência como aluna, isto é, às crenças que ela traz dessa experiência para embasar sua ação, mas que às vezes acabam sendo confrontadas com a situação, com os intervenientes do real. E, esse comportamento liga-se também ao fato de que a professora-estagiária está começando a construir o seu repertório de ações docentes e ainda não domina o gênero de professor experiente, dado o seu curto tempo de experiência no *métier*.

A postura de Rosa mostra uma “conversa reflexiva com a situação” (SCHÖN, op. cit., p. 295), na qual a professora reconhece que sua “expertise técnica” está inserida em um contexto de sentidos, no qual tanto ela como os seus alunos têm a capacidade de significar, saber e planejar. Portanto, reconhecendo que suas ações podem ter para os alunos sentidos diferentes dos que ela intenta provocar neles, a professora esforça-se para compreender o que a situação representa para eles. A partir daí a professora se autoprescreve a tarefa de tornar o seu entendimento acessível aos alunos e de rever suas ações e os seus saberes a partir do *feedback* que ela recebe deles. O que reforça nossa hipótese é a preocupação desta professora de estar continuamente organizando o meio de trabalho dos alunos e realizando a tarefa em co-atividade com eles.

Como comentamos anteriormente, em 3.3.2, p.79, Rosa conta com experiências anteriores de docência, embora não sejam no ensino do francês. Contudo, essas experiências certamente lhe permitiram acessar a memória coletiva do *métier* de professor, que independe do conteúdo do ensino, e formar um repertório de ações mais genéricas. O que nos leva a essa afirmação é a quantidade expressiva de usos que Rosa fez do discurso genérico (marcação de uma voz coletiva com nós, a gente, o professor) e de “teorizações” (emissão de opiniões e explicações, e “construção” de regras e máximas) sobre ensino e aprendizagem ao longo dos diálogos, principalmente na ACS, quando ela contextualiza e descreve sua atividade. Esse apoio no gênero permite à professora usufruir, em alguma medida, da função psicológica do gênero em sua atividade. Função esta que tem o papel de organizar “as atribuições e as obrigações definindo essas atividades independentemente das propriedades subjetivas dos indivíduos que as realizam em um momento particular¹¹⁵” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 14). Supomos que isto possibilite a Rosa estar menos vulnerável aos intervenientes da situação real.

¹¹⁵ “... les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 14).

A par do ora exposto, quais são então os “ingredientes” que compõem as diferentes compreensões das professoras? Observamos que os determinantes de suas atividades são distintos e que a preocupação e a exigência que compõem o agir das professoras também não são coincidentes: ser uma boa professora de línguas e fazer os alunos adquirirem vocabulário x organizar o meio de trabalho e cumprir o programa. Essas são as evidências que a análise da atividade nos mostrou. Embora ambas as professoras busquem com o seu trabalho a aprendizagem de seus alunos.

Retomamos abaixo os momentos em que o diálogo das diferentes compreensões se torna mais evidente e recai sobre focos da situação conflitante da atividade de Flor, isto é, no momento da autoconfrontação cruzada, em que as professoras fizeram *assimilações* e *contestações* da atividade uma da outra. Pois, como asseveram Clot e Faïta (2000, p. 22), são “as divergências constatadas, as contradições [que] convocam então, a cada vez, uma resposta clínica ajustada¹¹⁶”.

Flor faz a primeira queixa velada sobre a sua situação de trabalho na turma de primeiro semestre em um comentário logo no início da autoconfrontação simples. Quando, a partir de uma pergunta de compreensão, a professora levanta o tema da aquisição de vocabulário, marcado e desencadeado pela já tão discutida palavra *combien*. Em seu comentário, Flor demonstra uma postura “defensiva” diante do comportamento de alguns alunos. E nossa hipótese sobre o motivo dessa postura é o receio de não poder corresponder à sua preocupação e nem cumprir totalmente e a contento a exigência da sua atividade. Com efeito, o comentário soa também como uma reclamação sobre a não realização da tarefa que a professora prescreve para os alunos: “Combien, *por exemplo, é uma coisa que eu não conseguia fazer com que eles decorassem*”.

Durante a autoconfrontação cruzada, Rosa comenta a situação vivida por Flor e, sobretudo, a compreensão que ela tem dessa situação, mostrando o seu ponto de vista. Onde Flor vê um problema para a realização da tarefa, Rosa vê a dificuldade do aluno. Esta, aliás, é uma das características do agir organizacional de Rosa, que utiliza o recurso da antecipação das dificuldades dos alunos para preparar as condições de realização da tarefa. E, como pudemos observar quando discutimos sobre os referenciais de modelos de si como aluna, Rosa costuma colocar-se no lugar de seus alunos para compreender as condições da aprendizagem e a partir daí decidir os modos mais adequados de sua ação. A postura de Rosa

¹¹⁶ “... les divergences constatées, les contradictions convoquent alors, à chaque fois, une réponse clinique ajustée” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.22).

é compreensiva no sentido de que ela parece analisar de antemão a situação para então poder decidir e agir sobre ela.

Postura “defensiva”	Postura compreensiva da situação
<p>12 F: É, aí eu perguntei “<i>combien de personnes parlent?</i>” Aí eles não me respondiam e eu achei que eles não tavam entendendo o que é “<i>combien</i>”. Apesar de eu já ter falado [gesticula com as mãos um sinal de anteriormente] essa palavra e tudo. Às vezes, eu fico triste quando eu já tenho falado o significado de alguma coisa e eles me perguntam ainda várias vezes. <i>Combien</i>, por exemplo, é uma coisa que eu não conseguia fazer com que eles decorassem [faz gesto “entre aspas” com as mãos], vamos dizer assim. (ACS – FLOR)</p>	<p>24 R: Pronto. Mas aí, aí tá, né, essa questão. Quando eles perguntam. Você disse que ficava assim porque eles perguntavam novamente. E, na verdade, eu acho que não é bem um problema ou porque eles não queriam, porque eles não estavam prestando atenção ou porque eles não quisessem. É porque, realmente, você imagina você numa classe de alemão, você doida pra compreender. Então, você vê um amontoado de sons, né. Então pra eles é assim. Como nós já fazemos a distinção dos sons, mais ou menos legal, né, na cabeça. Mas isso não quer dizer que pra eles não é difícil. Então, eu acho que é aí que está. Porque é difícil, realmente, você dizer “poxa, mas eles não compreenderam nem o que é <i>combien</i>, uma palavra tão curta”. [Flor confirma: É!] Mas só que este som pra ele, na limitação dele, realmente é difícil. Eles podem pensar coisas... [faz gesto com as mãos significando <i>uma variedade, muitas coisas</i>]. (ACC – FLOR)</p>

Mais adiante na autoconfrontação da atividade de Flor, Rosa questiona uma característica marcante do agir da colega (falar bastante francês na aula) e que, vimos, diverge da preocupação de Rosa (certificar-se da compreensão dos alunos). Flor explica que fala francês e depois traduz. E um pouco mais à frente, Rosa retoma a questão e assimila a característica de Flor adequando à sua preocupação: “[...] Assim, se eu perguntasse e falasse o tempo todo em francês, pra eu ter certeza de que eu realmente estou sendo compreendida, eu pediria a resposta em português [...]” (ACC – FLOR – 67). Mas a posição de Flor a respeito disso é um pouco diferente. Tanto que para explicar o vocabulário para a turma, a professora elabora diversas estratégias para que os alunos compreendam em francês, embora essa tarefa seja desgastante para ela quando algum aluno a impede de completar sua ação, como é o caso de quando a aluna traduz a palavra *poste* (correios). Ao ouvir o comentário de Flor sobre se cansar ao dar aula, Rosa pergunta por que ela cansou. Vejamos a sequência desse diálogo.

ACC Flor

124 R: Mas aí você cansou por que?

125 F: Foi quando eu estava falando que tava fazendo um esforço danado pra não traduzir o que era correios, aí a menina vem e “correios”. “Ai!” [suspira], traduziu, chega eu...

126 R: “Ai, um alívio”. [Faz um gesto de alegria aliviada por ter conseguido algo].

127 F: Né. É... [sorrindo].

128 P: Mas, no caso aí, a Flor disse que não queria que ela traduzisse logo.

129 F: Não, assim, “tudo bem você compreendeu”.

130 R: Ah, tá.

131 F: “Beleza. Mas você precisa contar pro outro ainda?” Sabe. “Deixa ele descobrir sozinho.”

132 R: Muito bom. É importante.

133 F: Né? Aí eu digo que isso me cansa bastante.

Observamos como Rosa demora a entender o porquê do desgaste de Flor, pois tem outra compreensão da situação. Aliás, sua preocupação é atendida pelo fato de os alunos confirmarem sua compreensão falando a palavra em português: “*Ai, um alívio.*”

E durante a autoconfrontação da atividade de Rosa, quando assiste ao modo como Rosa lida com a tradução, Flor faz uma reflexão sobre a tradução. O que, no nosso entendimento, incita Flor a repensar suas preocupações, abrindo assim uma porta para o desenvolvimento da sua atividade. Conforme explicam Faïta e Saujat (2010), com base em Curie e Dupuy (1996):

[...] através da atividade realizada, que observaremos como as ocupações de um sujeito, este último busca sempre reciclar suas ‘preocupações’[Curie e Dupuy, 1996]: a transformação dessas preocupações em ocupações do sujeito, a possibilidade ou não de ele ‘fazer qualquer coisa’ com elas, abre ou fecha a via para o desenvolvimento de sua atividade. (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 47)¹¹⁷.

Sustenta essa nossa compreensão o momento em que Flor, durante a autoconfrontação cruzada da atividade de Rosa, percebe e assimila uma das características do agir organizacional da colega: explicitar previamente os objetivos da tarefa dos alunos para organizar o meio de trabalho.

122 F: É, o fato dela chamar, como eu já falei antes, dela chamar atenção para o que ela quer que os alunos prestem atenção no decorrer do diálogo, né. Eu sempre faço isso depois. Então, **é interessante porque eles já têm um objetivo, né. Eles têm esse objetivo e, pelo menos, vão se ater a isso.** Achei isso bem interessante. [...]

Essa *assimilação* pode ser uma abertura para Flor desenvolver sua atividade no sentido de alcançar aquilo que ela afirma buscar para melhorar como professora: “*aprender a*

¹¹⁷ “...à travers l’activité réalisée, qu’on regardera comme les occupations d’un sujet, ce dernier cherche toujours à recycler ses ‘pré-occupations’[Curie et Dupuy, 1996]: le devenir de ces préoccupations dans les occupations du sujet, la possibilité ou non pour lui d’en ‘faire quelque chose’, ouvre la voie au développement de son activité.” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 47).

dominar mais a sala de aula” (ACS – FLOR – 221F). E não apenas por esta *assimilação* em si, mas principalmente pelo diálogo que a professora pôde travar consigo mesma, com seus saberes e com suas ações no confronto com sua própria atividade, circunscrita agora em outro contexto, que lhe permite uma tomada de consciência sobre o seu pensar e sobre o seu agir. Como explicam Clot e Faïta (2000, p. 34): “a tomada de consciência não é a descoberta de um objeto material anteriormente inacessível, mas a redescoberta – a recriação – deste objeto psíquico em um novo contexto que ‘faz vê-lo de outra forma’”. Ainda com os autores, a tomada de consciência repousa em “uma transformação da experiência psíquica”. E ao ter consciência das experiências, os sujeitos as disponibilizam para viver a partir delas outras experiências (VIGOTSKY, 1995 apud CLOT; FAÏTA, 2000, p.34).

Por isso, concordamos que a experiência da autoconfrontação seja muito adequada e favorável para a formação reflexiva, pois não só permite compreender a própria experiência pensando-a em um novo contexto (BAKHHTIN, 1984 apud FAÏTA, 2004), mas permite ainda compreender a compreensão do outro sobre experiência semelhante; o que maximiza o potencial de desenvolvimento da atividade pelo acesso a diferentes formas de pensá-la.

Consideramos ainda que a extensão da autoconfrontação ao coletivo profissional seria muito pertinente para os objetivos de formação e desenvolvimento. Infelizmente, dadas as restrições de tempo para a realização desta pesquisa, não pudemos estendê-la a essa fase do método da autoconfrontação. Mas registramos aqui nossa proposta de implementação de um conselho pedagógico¹¹⁸ no NLE que, tendo a autoconfrontação como principal método de pesquisa e de formação, possa engajar o coletivo profissional na formação dos professores-estagiários, isto é, professores formadores, coordenador de área de francês no NLE e estagiários. Comentamos melhor essa proposta nas considerações finais.

Antes de concluir essas considerações, é preciso comentar ainda a parcela constitutiva da prescrição na atividade das professoras, pois este é um dos elementos centrais

¹¹⁸ Experiências com o conselho pedagógico já vêm sendo desenvolvidas nas pesquisas francesas em ergonomia da atividade. O conselheiro pedagógico é um posto oficialmente reconhecido na formação de professores. No contexto da UECE e do NLE esse posto corresponderia ao dos professores formadores e à sua função de supervisionar o estágio dos estudantes de Letras iniciando a prática de ensino. A novidade do conselho pedagógico na abordagem ergonômica é a utilização de métodos clínicos de abordagem da atividade (especialmente a autoconfrontação cruzada), em que o próprio acompanhamento dos professores iniciantes feito em campo pelos conselheiros pedagógicos torna-se foco da pesquisa. O objetivo é a criação de um meio e de ferramentas propícios ao co-desenvolvimento da experiência profissional de estagiários e professores formadores (conselheiros pedagógicos). (MOUTON; BOYER; ESPINASSY; 2009). Acrescentaríamos no conselho pedagógico no NLE a participação do coordenador de área, dada a sua função também de acompanhamento dos estagiários e pelo fato de que o coordenador é também um dos professores formadores da graduação em Letras.

que defendemos dever ser trabalhado pelo conselho pedagógico. Foi muito importante atestar que as estagiárias percebem pelo menos uma prescrição como constitutiva do seu trabalho – o livro *Alors?* – e que, todavia, não são meras executoras da prescrição, mas que realizam um trabalho de reconcepção de suas tarefas a partir do diálogo com essa prescrição. Embora, tenhamos visto que o alcance e a permanência desse diálogo no desenrolar da atividade das professoras sejam diferentes. Rosa estabelece um diálogo com a prescrição para compreender a sua “psicologia” e para, a partir dela, criar a sua “própria programação” e engajar os alunos da atividade de aprendizagem “utilizando essa psicologia em extensão” (ENTREVISTA – ROSA – 50). Flor também parte do livro para preparar o seu plano de curso e suas aulas. Mas diferentemente de Rosa que apresenta enfaticamente como exigência de seu trabalho o cumprimento do programa, na atividade de Flor a sua reconcepção das prescrições parece ser ofuscada pela exigência contingencial que ela se faz na turma de primeiro semestre e quiçá até pelas preocupações que determinam sua atividade (crenças). Dessa forma, Flor desenvolve uma atividade docente menos ancorada na prescrição, no que esta traz de amparo genérico, como comentamos ao dar nosso parecer sobre o gênero professores-estagiários. Na situação provisória de não domínio dos gêneros de professor experiente, entendemos que a prescrição cumpra uma função justamente importante para evitar que o estagiário “se perca” na atividade.

Compreendemos que a percepção da prescrição e, principalmente, o diálogo e o retrabalho dessa prescrição pelo professor iniciante contribui para a aquisição do gênero profissional pelo estagiário e ajuda-o a lidar de forma menos sofrível com os intervenientes comuns ao trabalho docente. A prescrição pode funcionar como uma âncora da qual o professor-estagiário possa ir se soltando aos poucos, para que experimente aos poucos as suas tendências subjetivas, mas podendo voltar ao seu ponto de apoio quando a situação se complicar. Essa âncora é necessária para dar segurança ao professor até o momento em que ele realmente domine o gênero de professor experiente. Aí sim não só é possível, mas conveniente que o professor se prenda menos ao gênero e ao prescrito por meio da “estilização” e “variação de si”, não para descartar o gênero, mas para desenvolvê-lo (CLOT; FAÏTA, 2000) e não para descartar também a prescrição, mas para que pela autonomia adquirida na relação dialógica com o prescrito, o professor tenha habilidade de saber o que fazer desse prescrito até poder tornar-se ele também um conceitor do seu trabalho

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, apresentamos primeiramente uma síntese dos resultados deste estudo, retomando as questões de pesquisa. Depois, fazemos algumas reflexões sobre as relações entre a ergonomia da atividade docente e as pesquisas sobre formação de professores a partir da experiência desta pesquisa. Mais que isso, buscamos mostrar a pertinência do dispositivo metodológico da autoconfrontação cruzada para a formação reflexiva de professores de línguas.

O objetivo desta pesquisa foi compreender como professores-estagiários organizam sua atividade docente, verificando a forma como eles percebem e lidam com as prescrições e investigando a existência de um gênero e de estilos próprios de professores-estagiários. Nosso intuito mais amplo é poder intervir, a partir desta pesquisa, para a formação reflexiva dos estagiários do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Assim, com a intenção de poder contribuir para esta formação e visando explorar o potencial interdisciplinar da Linguística Aplicada, buscamos aliar, neste trabalho, estudos sobre a formação de professores de línguas às ciências do trabalho. Onde vimos o salutar diálogo entre as vertentes que apoiam a *formação crítico-reflexiva* (que veem a linguagem como um instrumento de compreensão e transformação das práticas do professor) e a *ergonomia da atividade* (que visa transformar as situações de trabalho e ampliar o poder de agir dos profissionais a partir do dispositivo metodológico da autoconfrontação cruzada baseado na instauração de diálogos no seio dos coletivos profissionais como instrumento de formação e de desenvolvimento).

Dos estudos de formação de professores de línguas, fizemos uma revisão das principais vertentes, das metodologias e enfoques de pesquisas tendendo para a formação crítico-reflexiva. Apoiamos nosso trabalho principalmente em pesquisas situadas em paradigmas que apoiam a prática reflexiva do professor (CASTRO, 2006; GIMENEZ, 2005; LIBERALI, 2006) e em pesquisas embasadas nos estudos de crenças (BARCELOS, 2001, 2004; FREUNDENBERGER; ROTTAVA, 2004). Também fundamentamos nossa pesquisa nos posicionamentos que defendem a universidade como local da formação reflexiva (CELANI; 2001; MAULINI, 2006) e o papel do estágio (CRISTOVÃO et al.; 2007 LIMA; 2008) e da instrumentalização da linguagem na formação de profissionais críticos e reflexivos (LIBERALI; 2004, 2006; MAGALHÃES, 2004).

Dentre as ciências do trabalho, convocamos em especial a ergonomia da atividade com a abordagem clínica da atividade (AMIGUES, 2003; CLOT; FAÏTA; 2000; FAÏTA, 2004; FAÏTA; SAUJAT; 2010; SAUJAT, 2004; VIEIRA; FAÏTA, 2003), por entendê-la como a mais pertinente para alcançar os objetivos da pesquisa e pelo potencial que ela apresenta para a formação e o desenvolvimento profissional. Adotamos, então, da ergonomia o dispositivo metodológico da autoconfrontação cruzada. Os diálogos resultantes dos processos de autoconfrontação somados à entrevista prévia formaram o corpus de nossa pesquisa, a partir do qual construímos nossa unidade de análise com a seleção dos enunciados mais pertinentes a responder às questões desta pesquisa.

A primeira e a segunda questão (*Como professores-estagiários percebem e lidam com as prescrições na organização de sua atividade docente? Que prescrições são consideradas prioritárias pelos professores-estagiários?*) foram respondidas pela análise da entrevista e das autoconfrontações simples. Observamos que o livro é a prescrição mais forte e que está na base do trabalho das estagiárias. É o livro que “diz” às professoras o que elas devem fazer. Contudo, vimos que a relação das estagiárias com a prescrição não é a de meras executoras, mas uma relação dialógica de concepção de suas tarefas e das tarefas de seus alunos a partir da prescrição (SAUJAT, 2004). As professoras seguem o livro, sobretudo, no que tange aos conteúdos de ensino, mas elegem as propostas de trabalho desse conteúdo que lhes parecem as mais importantes, por exemplo, que seções do livro priorizar no trabalho em sala de aula.

Embora as duas estagiárias dialoguem com o livro, percebemos que esse diálogo tem diferente alcance no desenvolvimento e na constituição da atividade de cada professora. O contraste nos seus modos de dizer e de agir mostrou que Rosa ancora mais a sua atividade no trabalho de reconcepção a partir das prescrições. Vimos isso na exigência determinante de sua atividade que é o cumprimento do programa, que é o “próprio livro”.

Flor estabelece também inicialmente um diálogo com a prescrição, principalmente na elaboração do plano de curso e antes de cada aula, mas parece que os determinantes de sua atividade (preocupações e exigência contingencial) tendem a ofuscar seu trabalho de reconcepção a partir das prescrições, isto é, a parte constitutiva da prescrição na sua atividade docente. Também percebemos durante as observações que os determinantes baseados nas crenças de que o ensino deve ser divertido e interessante marcam traços de seu estilo e orientam também a constituição de suas atividades de concepção, o que na nossa visão dá certa autonomia a Flor em relação à prescrição, pois a professora se libera da prescrição para conceber tarefas que respondam a esses determinantes. Compreendemos, contudo, que ao não

se prender tanto à prescrição sua atividade fica passível aos intervenientes da prática em sala de aula. Principalmente quando a preocupação ligada à crença de que o professor de línguas deve falar apenas a língua estrangeira soma-se à exigência contingencial de ampliar o vocabulário da turma de primeiro semestre. Quando as ações dos alunos interferem na atividade de Flor, chocando com suas preocupações, acabam gerando situações de impasse e desgaste, que levam a professora a responder com uma postura “defensiva”.

Ainda sobre o papel prescritivo do livro, este, apesar de prescrever tarefas, não diz como as professoras podem realizá-las nas situações particulares de ensino. Isso, inclusive, constitui a dificuldade inicial de todo estagiário: as atividades de concepção, ou seja, o retrabalho da prescrição em tarefas para si e para os alunos. O guia pedagógico então aparece como um suporte para as estagiárias terem “uma ideia” de como o professor pode proceder em sala de aula. Mas as professoras não buscam só o guia, ele não é suficiente para contemplar e responder a todas as possibilidades situacionais da realidade incerta e imprevisível de uma sala de aula. Por isso, logo o guia parece tornar-se obsoleto para o trabalho das professoras. Sem falar nos intervenientes que exigem das professoras decisões na ação, para as quais defendemos que os estagiários devam ser capacitados, por meio da formação para a prática reflexiva. Pelos resultados obtidos com esta pesquisa, defendemos que o método da autoconfrontação seja um meio eficiente para desencadear e desenvolver a prática reflexiva junto aos professores-estagiários, pois tem o potencial de estimular a conversa reflexiva dos profissionais com a situação de trabalho (SCHÖN, 1983/2009, p. 295) com a qual eles se confrontam.

A terceira questão da pesquisa (*As autoconfrontações evidenciam a existência de um gênero e de marcas de estilo próprios dos professores-estagiários? Se sim, como eles se caracterizam?*) foi respondida por meio da análise das autoconfrontações cruzadas, mas também pela relação entre os diálogos em todas as fases da pesquisa.

Durante as análises detectamos nos modos de dizer das professoras a criação de estruturas discursivas para comentar os modos de agir uma da outra. Isso nos levou a estabelecer duas categorias relacionadas à marca discursiva do estranhamento da ação do outro: *contestação* e *assimilação*. A primeira consiste em um questionamento que marca a oposição entre o *meu* modo de agir e o do outro. A segunda é a manifestação de um comentário interpretativo do modo de agir ou pensar do outro, que soa como uma apropriação daquele modo de agir por meio de seu enquadramento em uma compreensão particular. Que entendemos também constitui uma *vivência potencial da experiência* do outro, que torna aquele modo de agir disponível no repertório de ações do sujeito. Foram os momentos em que

o diálogo entre as professoras focou temas polêmicos, isto é, temas que apresentaram maiores divergências entre os seus modos de agir que pudemos observar os posicionamentos de estilo das professoras por meio de marcas (de autoria) nos seus modos de dizer. Mas também foi possível observar na troca verbal as convergências entre o agir e o dizer das professoras.

Ressaltamos que, nesta pesquisa, uma das participantes apresentava um grau de experiência maior na área de ensino, embora não se tratasse do ensino de língua estrangeira. Contudo, o estudo também nos mostrou que em vez de ser prejudicial para a pesquisa, esse fator diferencial parece ter contribuído para os momentos de confrontação dos modos de agir, o que é favorável para o desenvolvimento da atividade.

Observamos que, dada a escassez de explicitações dos procedimentos de ação, as estagiárias buscam referenciais de apoio para suas ações e (a partir deles) elaboram recursos para responder às dificuldades inerentes ao não-domínio provisório dos gêneros de professor experiente (SAUJAT, 2004). A coincidência dos referenciais aos quais as professoras recorrem para elaborar seus recursos de ação nos faz compreender que eles podem caracterizar o gênero professores-estagiários, pois fornecem uma base comum a suas ações. Embora observemos também o caráter móvel de processo de apropriação do agir professoral que marca esse gênero, tornando-o ainda mais flexível.

Além disso, entendemos que esses referenciais de ação constituem vias de acesso à memória coletiva do *métier*. A análise da autoconfrontação cruzada levou-nos a relacionar três grandes referenciais: *as crenças e a experiência como aluno*, como fontes de extração e elaboração de recursos; e *a interação com os alunos*, como um instrumento de teste desses recursos. A experiência como aluno contém ainda em si dois tipos de referenciais para o agir: os modelos de professores e os modelos de si como aluno. Mas, embora a base referencial possa ser comum, vimos que as estagiárias dela se servem de forma muito particular. O que defendemos como sendo mostras das tendências subjetivas, isto é, dos traços de estilo, marcando o agir professoral de cada estagiária. Apoiando-nos nessa compreensão, na terceira parte do capítulo de análise, levantamos duas hipóteses sobre o agir de cada professora, composto de uma preocupação e uma exigência determinantes da atividade.

Como as participantes da pesquisa deram a conhecer, a carência de explicitações dos modos de agir constitui a maior dificuldade inicial dos estagiários, que têm que aprender na prática o “como” fazer para ensinar, para cumprir suas tarefas docentes. Essa dificuldade se estende desde as atividades de concepção do curso até a busca de procedimentos de ação para compor cada aula. A partir dessa evidência, sugerimos que se pense na formação de um

conselho pedagógico para trabalhar de forma sistemática junto aos formandos as questões que envolvem a relação entre trabalho e prescrição.

Como dissemos inicialmente, na introdução deste trabalho, o NLE oferece um contexto muito pertinente para o desenvolvimento da autonomia dos estagiários ao dar razoável margem de liberdade ao agir do professor. Contudo, observamos que essa liberdade constitui também pesada responsabilidade para o professor iniciante, principalmente nas atividades de concepção do trabalho. Nesse sentido, é que defendemos ser preciso acrescentar lucidez à autonomia dos estagiários, senão ela pode levá-los a inúmeros impasses e dilemas possíveis na sua prática docente. Acreditamos que a conscientização dos estagiários sobre o papel constitutivo da prescrição na atividade do professor e do papel ativo do professor nas atividades de concepção a partir da prescrição possa levá-los a desenvolver uma autonomia mais concreta.

Compreendemos também que o ponto central de apoio do conselho pedagógico deva ser o método da autoconfrontação cruzada para promover o debate sobre e conseqüentemente, o desenvolvimento dos procedimentos de ação, isto é, dos “como” da atividade docente. Desta forma, as experiências com a autoconfrontação poderão contribuir para a aquisição dos gêneros de professor experiente a partir da construção coletiva dos repertórios de ação, o que ajudaria por sua vez a ampliar o poder de agir dos professores-estagiários. Tudo isso por meio do debate desencadeado pela confrontação de situações concretas de trabalho docente dos estagiários. O que contribui, na nossa opinião, para a capacitação do professor para (re)agir frente aos intervenientes de sua prática docente.

Defendemos ainda, a partir do que pudemos apreender com este estudo, a pertinência da autoconfrontação cruzada como um instrumento para levar os estagiários ao questionamento e reavaliação das crenças a partir do seu confronto com situações reais de trabalho docente, o que pode permitir o reajustamento e a transformação das crenças (FREUDENBERGER e ROTTAVA, 2004) de acordo com a reflexão sobre as experiências vividas (VIGOTSKY, 1995 apud CLOT; FAÏTA, 2000).

Ao trabalhar em cima de situações reais de trabalho (GIMENEZ, 2005; BARCELOS, 2004), ao ter como mola propulsora da formação e do desenvolvimento profissional a constituição de diálogos, ao ter a linguagem como um instrumento de desconstrução, reconstrução e transformação das ações e dos modos de pensar a ação (LIBERALI, 2006; MAGALHÃES, 2004), e ao colocar pesquisador e participantes em posição de mútua colaboração, como co-analistas da atividade, unidos pela compreensão das ações e do que essas ações representam (HORIKAWA, 2004) é que afirmamos a congruência

da pesquisa em ergonomia da atividade com os posicionamentos teórico-metodológicos apoiados no paradigma da formação reflexiva de professores de línguas.

Como vimos, neste estudo, a participação de duas estagiárias (mais a pesquisadora) na co-análise de uma de suas atividades permitiu-nos conhecer partes não observáveis da atividade, isto é, intenções, preocupações, crenças, objetivos e reflexões na base de suas decisões. Isso mostra, em nossa opinião, a relevância da autoconfrontação cruzada como método de formação reflexiva, uma vez que abre espaços para o questionamento das intenções da ação, das crenças e para o debate da relação entre ações e objetivos. Tudo isso significa oportunidades para a tomada de consciência sobre o próprio agir e, conseqüentemente, para a transformação desse agir.

É nossa real intenção dar continuidade a este projeto iniciado com este estudo. Obviamente, esta pesquisa é apenas o primeiro passo, uma fase inicial de compreensão do que a experiência de estágio no NLE representa em termos de aquisição do *métier* e de como os professores-estagiários vão constituindo e desenvolvendo a sua atividade docente ao longo dessa experiência, para então se poder elaborar planos de intervenção.

Ressaltamos que a caracterização do gênero professores-estagiários compreendida nesta pesquisa parte de uma pequena amostra do coletivo, ou seja, da co-análise de apenas dois integrantes do coletivo de francês do NLE. Além disso, esse gênero constitui formas móveis em processo de aquisição do gênero de professor experiente, e embora passem por um processo de teste e estabilização na interação com os alunos, as formas que compõem o repertório de ações dos estagiários podem ser muito particulares de cada um.

Assim, para que os modos de agir (os recursos) se tornem realmente artefatos, ou seja, formas estáveis socialmente disponíveis (pelo menos para o coletivo de estagiários de francês do NLE), é preciso que essas formas sejam mais amplamente partilhadas, que sejam conhecidas e reconhecidas pelo coletivo de professores.

Contudo, a mera extensão da autoconfrontação à fase do coletivo profissional com a instauração do diálogo entre todos os estagiários acerca da atividade docente provavelmente não tornaria por si só a experiência da autoconfrontação em um momento de formação. Sobretudo porque tratamos nesse caso de estagiários, ou seja, aprendizes de profissionais, que em tese ainda não lograram a expertise professoral. Imprescindível é, portanto, a presença de profissionais da formação acompanhando e coordenando os diálogos com o intuito de ajudar a promover a articulação entre teoria e prática na análise da atividade.

Por todo o exposto, reiteramos nossa sugestão de instauração de um conselho pedagógico no NLE para atuar na potencialização da formação dos estagiários. O ideal seria

que esse conselho fosse composto por professores formadores do Curso de Letras, pelo coordenador do curso de francês no NLE e também por um pesquisador na área da ergonomia da atividade, e atuaria junto aos estagiários e alunos da prática de ensino desenvolvendo estudos, reuniões pedagógicas e projetos de formação. A autoconfrontação cruzada seria o método central da formação, responsável por relacionar e potencializar as experiências de formação na graduação e no estágio no Núcleo de Línguas. Também seria função do conselho não só solicitar para discutir as experiências e saberes dos estagiários como, principalmente, investigar as dificuldades e os problemas dos estagiários para trabalhá-los em grupo, primando sempre pela ampliação do poder de agir dos professores e pela transformação das situações de trabalho.

Obviamente, para que a autoconfrontação cruzada sirva a propósitos de formação profissional no NLE, devidas adaptações ao método devem ser realizadas. Inserido nessa pesquisa, a autoconfrontação é um dispositivo metodológico complexo que, ao servir a um propósito científico, demandou certo tempo e minúcia em seus procedimentos. Como método de formação a autoconfrontação cruzada direciona-se a outros objetivos, em vista dos quais deve munir-se de mecanismos mais simplificados, imediatos e pragmáticos dentro do contexto em questão (NLE). Para esse propósito, os resultados desta pesquisa e os temas e dificuldades levantados pelas estagiárias participantes podem, por exemplo, auxiliar na escolha de sequências de atividades a serem tomadas como objeto de análise e discussão no conselho pedagógico. E as filmagens e edições podem ser simplificadas para dinamizar a produção das trocas dialógicas de fase para fase, que podem ser distribuídas de acordo com as reuniões pedagógicas já realizadas em média três vezes durante o semestre letivo.

Somos otimistas quanto à possibilidade da instauração desse conselho pedagógico, haja vista o fato de a UECE contar atualmente com um grupo de estudos recém criado, que inclui a abordagem ergonômica da atividade. Trata-se do *LIFT, Grupo de Estudos em Linguagem, Formação e Trabalho* coordenado pela professora Rozania Moraes. O que a nosso ver, constitui um grande passo dado em direção ao desenvolvimento de estudos e de novas pesquisas que venham a contribuir para a renovação da formação dos professores de línguas da UECE.

Entendemos como muito importante engajar na pesquisa e dar voz aos estagiários, futuros profissionais do ensino de línguas, para compreender o processo de formação profissional que a experiência de estágio constitui para o aluno-professor e, desta forma, poder realmente contribuir para a transformação das práticas de formação e das práticas docentes. Pois, como pudemos observar, com esta pesquisa, as estagiárias de francês, mesmo

iniciantes na carreira de ensino do francês, ao compartilharem suas experiências e ao apresentarem e refletirem os temas que rodeiam sua prática, ajudam a construir a compreensão sobre o processo de aquisição do *métier*, bem como permitem conhecer as dificuldades que se apresentam em sua prática durante o estágio. Esse conhecimento, a partir de pontos de vista internos da situação, pode permitir uma real intervenção para o desenvolvimento do estágio como formação reflexiva e conseqüentemente para o desenvolvimento dos estagiários.

Acreditamos que este estudo ofereça contribuições teórico-metodológicas, pelas novas relações estabelecidas entre os estudos sobre a formação de professores e a ergonomia da atividade, pelo próprio modo como a metodologia foi apresentada e utilizada para responder às questões propostas, com o uso do dispositivo metodológico da autoconfrontação cruzada combinado a outros instrumentos de pesquisa (entrevista prévia e observação das aulas), além do potencial de uma contribuição concreta ao contexto da formação de professores-estagiários no NLE.

Lamentamos, contudo, como dissemos nas considerações sobre as análises das autoconfrontações, não termos podido estender esta pesquisa até a fase do coletivo profissional devido às restrições de escopo e tempo.

Finalmente, abrindo perspectivas para novas investigações, enxergamos duas possibilidades: uma diz respeito à continuação desta pesquisa na investigação do processo de aquisição, criação e estabilização de formas comuns de agir docente, isto é, de gêneros da atividade docente, durante o estágio. Neste caso, a pesquisa se estenderia até a fase do coletivo profissional para envolver todos os estagiários de francês. Outra possibilidade concerne a um estudo de cunho metodológico centrado na investigação da formação de estruturas de dizer a ação nos diálogos entabulados durante as autoconfrontações, buscando avançar na sistematização das categorias para a análise clínica da atividade docente. Esses dois tipos de pesquisas poderiam ocorrer em paralelo e em diálogo com os projetos do conselho pedagógico, o que pensamos poderia trazer resultados mais amplos para a pesquisa em ergonomia da atividade docente e, o melhor, para a formação dos professores-estagiários de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

ALGODOAL, Maria Juliana Amatuzzi O. **As práticas de linguagem em situações de trabalho de operadores de telemarketing ativo de uma editora**. 2002. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série 1, 2003, p. 5-16.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In : MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

BAKHTIN, Mikhail. _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

BORGHI, Carmen Ilma Lima Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

BUTTLER, Daniella Barbosa. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas.** 2009. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

CASTRO, Solange. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de letras. In: MAGALHÃES, Maria C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 145-165.

_____. Reflexão e formação docente, reflexão e formação linguística: Os desafios dos formadores de professores de língua estrangeira. In: OLIVEIRA, Sheila E.; SANTOS, Josalba F. (Org.). **Mosaico de linguagens.** Campinas: Pontes, 2006. p. 99-107.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson. J. **O professor de línguas: construindo a profissão.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2001. p. 21-39.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999/ 2006.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, 2000, p. 7-42. Disponível em: <<http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherche/revue/texteclot4.pdf>>. Acesso em : 30 dez. 2009.

CLOT, Yves. et al. Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **PISTES**, v. 2. n. 1, 2000, p. 1-7. Disponível em: <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>>. Acesso em : 21 dez. 2009.

CORBETT, Elisa. **Linguagem na atividade de trabalho: tensão em dia de overbooking.** 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. et al. O estágio na formação de professores de inglês: um espaço de parceria? In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-americano sobre formação de professores de línguas.** Florianópolis, UFSC, 2007, p. 337-347. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/30_vera_cristovao_et_al.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.

CUNHA, Ana Maria Affonso. **Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão.** 2008. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in Applied Linguistics.** Oxford University Press, 2007.

FAÏTA, Daniel. Mettre au travail les genres de discours. **Polifonia**, n. 8, Cuiabá: EdUFMT, 2004, p. 39-67. Disponível em: < <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/16.pdf>>. Acesso em : 22 dez. de 2009.

_____. **Análise do diálogo.** Nota de aula. Fortaleza, 2010a.

_____. **Trabalho dos alunos, trabalho do professor.** Conferência. Fortaleza, 2010b.

FAÏTA, Daniel, SAUJAT, Frédéric. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In : Saussez, F. ; Yvon, F. (Eds.). **Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.** Québec : Presses de l'Université de Laval, 2010, p. 41-69.

FERREIRA, Ilda. **Do trabalho prescrito ao trabalho realizado:** uma reflexão sobre aulas de leitura. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

FREUDENBERGER, Francieli; ROTTAVA, Lucia. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Maria dos S. (Org.). **Linguística aplicada:** relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Injuí, RS: Editora Unijuí, 2004. p. 29-55.

GIMENEZ, Telma Nunes. Learners becoming teachers : an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. 1994. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas : contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. ; ABRAHÃO, M. H. V. ; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística e Contemporaneidade.** ALAB. Campinas, SP : Pontes, 2005, p. 183-201.

_____. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: OLIVEIRA, S. E.; SANTOS, J. F. (Org.). **Mosaico de Linguagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 79-89.

HITCHCOOK, Graham; HUGHES, David. **Research and the teacher.** A qualitative introduction to school based research. London: Routledge, 1994.

HORIKAWA, Alice Yoko. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, Maria C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 121-143.

KAYANO, Letícia Moreira Dias. **A relação prescrito/real em sala de aula.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas: construindo a profissão.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2001. p. 333-355.

LEITE, Márcia Donizete. **As diferentes facetas do trabalho do professor: dos órgãos governamentais à palavra do trabalho.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

LEPLAT, Jacques; HOC, Jean-Michel. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de psychologie cognitive**, v. 3, n. 1, 1983, p. 49-63.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada (LA). In : ROTTAVA, L. SANTOS, S. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas – língua estrangeira.** Ijuí, RS : Ed. Ijuí, 2006, p. 15-163.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, 2008, p. 195-205. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1836&dd99>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

LOUSADA, Eliane Gouvea. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** 2006. Doutorado (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MARTINS, Eliane Provate Queiróz. **O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real.** 2007. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL.

MARTINS, Maria Aparecida. **Trabalho do professor com o uso do chat@ educacional: inserção das novas tecnologias.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

MAULINI, Olivier. **Former les maîtres à l'Université: pour quoi faire?** [Entrevista] s/l, 2006. Disponível em: <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0605.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem.** 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem e línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOUTON, Jean-Claude ; BOYER, Roland ; ESPINASSY, Laurence. Le conseil pédagogique : un milieu et des outils propices au co-développement de l'expérience professionnelle ? *skholê* 15, 2009, 27-37. Disponível em : <<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/09.15.27-37.pdf>> Acesso em : 13 set. 2010.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem : dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In : Souza-e-Silva, M. Cecília Pérez ; FAÏTA, Daniel. (Orgs.). **Linguagem e trabalho : construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo : Cortez, 2002, p.17-30.

OTRANTO, Maria Inês Sarno. **A atividade de trabalho do dentista “traduzida” pela linguagem dos advogados, em processos civis.** 2009. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

_____. **A interação linguageira dentista- paciente na atividade de trabalho em triagem de clínica odontológica.** 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental.** 2009. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

PORTELA, Sonia Cristina. **A imagem discursiva do trabalho do educacional nos prescritos oficiais.** 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, Simone. et al. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, jul./dez. 2000, p. 117-131.

RODRIGUES, Ana Maria de Oliveira. **Os prescritos & as ações de inclusão na sala de aula regular.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, Maria C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 189-202.

SAUJAT, Frédéric. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, n. 8, Cuiabá: EdUFMT, 2004, p. 67-93. Disponível em: <<http://cpdl.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/19.pdf>>. Acesso em : 21 dez. 2009.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner** : how professionals think in action. London : Ashgate, 1983/ 2009.

SHIMOURA, Alzira da Silva. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. 2005. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In : MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

_____. O trabalho do professor sob um enfoque ergológico-discursivo. **Cientefico**, Ano VII, v. II. Salvador, julho-dezembro, 2007, p. 195-205.

TELLES, João. Introdução. In: MAGALHÃES, Maria C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.7-19.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

VATIN, François. **Origines historiques de l'ergonomie et de l'ergologie**. 2006. Disponível em <<http://sites.univ-provence.fr/ergolog/html/historique.php>>. Acesso em: 27 dez. 2009.

VIEIRA, Marcos Antonio de Moura. **A atividade, o discurso e a clínica: uma análise dialógica do trabalho médico**. 2002. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiaba: EdUFMT, nº 07, 2003a, p. 27-65. Disponível em: <<http://cpdl.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2009.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. Skolê, hors-série 1, 2003b, p.57-68

YVON, Frédéric; CLOT, Yves. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psic. da Educ.**, São Paulo, 2º sem. 2004, p. 11-38. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1414-69752004000200002&script=sci_arttext>. Acesso em : 21 dez. 2009

ANEXOS

ANEXO A – Orientações para a leitura das transcrições

Orientações para a leitura das transcrições:

1. Palavras, expressões ou passagens entre aspas:
 - 1.1. Na descrição das cenas: significa transcrição de falas das professoras.
 - 1.2. Nos comentários das professoras: enunciados produzidos como se estivessem falando para os alunos ou para si mesma.
2. Todos os comentários foram feitos com a exibição de vídeo em pausa.
3. Explicações de gestos e linguagem extralinguística das participantes vão entre colchetes dentro do texto, no momento de sua realização em relação à fala.
4. Palavras francesas aparecem em itálico.
5. Reticências indicam hesitação ou passagem deixada em aberto.

ANEXO B – Transcrição da entrevista com a profa. Rosa

(R = Rosa; P = pesquisadora)

Pergunta 1 – Fale um pouco sobre sua experiência no ensino da língua francesa de forma geral e sobre sua experiência nesse estágio no Núcleo de Línguas Estrangeiras, especificamente.

1 P: Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua experiência no ensino do francês, as impressões que você tem sobre ensinar francês, se é a primeira vez que você está ensinando e também sobre as suas impressões sobre ensinar francês no Núcleo. Como você se sente ensinando francês no Núcleo de Línguas.

2 R: Bom, a experiência no ensino de língua estrangeira realmente é a primeira que estou tendo aqui no Núcleo de Línguas e, assim, pra mim tá sendo maravilhoso... eu, eu, eu achei que, assim, claro, tenho as minhas dificuldades, mas eu achei que elas seriam bem maiores, né, e, assim, eu acho que eu me encontro nisso, e, assim, não sei se eu procuro dar o melhor de mim, eu acho, assim, que, bom, é isso, aí, que eu quero, bom, mas realmente eu não tenho experiência nenhuma anterior, bom e sobre o Núcleo de Línguas mais especificamente, bom eu só posso falar dele, né, porque é só nele que eu tenho experiência, assim, a minha maior dificuldade não é mais de estar em sala de aula, né, não é essa, claro que no início foi, faz um semestre que eu estou ensinando no Núcleo de Línguas, mas eu acho que a maior dificuldade mesmo é assim, por exemplo, quando eu comecei, quando eu entrei, pronto, você é responsável pela classe em todos os sentidos, do plano de curso até a materialização da aula, então isso pra mim é que foi, assim, um choque, porque eu nunca tinha feito um plano de curso na minha vida, ainda mais em língua estrangeira, né, então o livro, o material que eu recebi da coordenadora pra mim foi fundamental e também planos de curso que algumas amigas me emprestaram pra eu ter uma noção, uma base, mas eu posso dizer que eu raciocinei mesmo em cima do plano de curso esse semestre, porque eu tive a base semestre passado, porque é aquela coisa, ah, eu vou dar isso, isso, isso, mas se você nunca esteve numa sala de aula, o que você vai priorizar? Como você vai arrumar aquilo dali, né, pelo menos foi o que passou pela minha cabeça. Então, assim, essa realmente foi, é um fator, bom realmente sou eu, eu que vou fazer acontecer essa aula em todos os sentidos, né. Realmente essa parte é que foi mais difícil.

3 P: E as disciplinas que você já tinha feito na faculdade, nenhuma teve um suporte, assim, tão grande quanto deveria ter?

4 R: Na verdade, as disciplinas que eu fiz na faculdade fora a... que eu não sei o nome da disciplina... ah, não sei se é francês instrumental I... não sei, acho que não. Ah, estrutura e uso do francês, I e II, né, claro, elas me ajudaram, né, foi gramática pura, elas me ajudaram, mas, assim, as outras disciplinas não. Assim, você tem prosa, você tem muita literatura, você tem... é... fonética, né. Fonologia, quer dizer, claro, fonologia então... né, quer dizer, elas, elas me ajudaram muito, mas não, mas, assim, elas me ajudaram no meu comportamento dentro da sala de aula, como professora, como praticante, né, mas, assim, pra fazer todo esse plano, é que...

5 P: Mas você diz, assim, que elas ajudaram no sentido do conteúdo que você aprendeu durante a fonologia, durante a estrutura e uso?

6 R: Sim, do conteúdo, só que...

7 P: Ou de orientações dos professores também, do que eles diziam sobre ensinar, ou a observação do professor em sala de aula como professor, ou é o que você observou do professor agindo como professor?

8 R: Pronto. Na verdade, aí a gente vai um pouquinho mais pra trás, porque na verdade, quando eu, eu estou dando aula, a primeira pessoa que eu lembro, foi do professor de francês que eu tive, M. P., na França. Então, eu acho que ele, ele foi, assim, o meu maior suporte. Claro que eu não chego nem aos pés dele. Mas a forma como ele passava as informações pequenas, mínimas, precisas, assim, uma novidade, como ele narrava a guerra, como ele falava dos costumes, do povo dele, eu acho que esse homem, provavelmente, ele é a minha maior contribuição, essa fase que eu passei na França, mais precisamente esse professor, esses três anos de aula que nós tivemos juntos... e, claro, a UECE me completou. Porque quando eu cheguei aqui, aí, quer dizer, eu não fiz, por exemplo, ou faz inglês, ou alemão, ou francês, aí você faz quatro anos aquele curso no seu país, aí viaja, aí depois você vem, aí ensina, né. Aí eu viajei, não sabia de nada, aí voltei. Então, quer dizer, é como a língua materna, é aquela que falava no ventre é a que você vai aprender. Então, a forma, a maneira como eu aprendi, eu acredito que é a maneira como eu passo. Embora, a minha faculdade, com certeza, é um suporte muito grande que eu tenho.

9 P: E quanto às disciplinas de estágio, as disciplinas de prática de ensino?

10 R: Sei, olha, as disciplinas de estágio... O Estágio I, ele, assim, bom, eu não sei nem como dizer pra você, mas eu acho que ele deixou um pouco a desejar, né. Tudo bem, foi teoria, né, a prática não havia entrado, ainda não tinha entrado no estágio I. No Estágio II, eu não tive aula no Estágio II. Não tive. A minha professora sabia que eu dava aula no Núcleo. Ela tinha muitos compromissos, nós praticamente não tivemos aula. Eu não tive aula. Mas tudo que ela me pediu, eu fiz. O Núcleo serve de estágio pra mim. Serve, mas eu nunca tive uma orientação. Entrei no Núcleo, e eu recebi uma orientação geral. Talvez quem tenha me dado mais orientação, talvez tenha

sido a R. [coordenadora do francês no Núcleo] Foi a R... [risos]... quem mais me deu orientação. Porque no meu curso em si, sabe... pronto, quando eu fui pra parte prática, no Estágio I, é diferente, por exemplo, você ir pra um colégio ver como é que o professor de ensino fundamental e médio dá uma aula no colégio público... e no curso livre de francês é diferente. Então, é bem diferente. E eu, assim, eu aprendi alguma coisa, sabe. Claro que eu aprendi alguma coisa. Mas eu, eu acho que pra mim, assim, ficou muito a desejar. Poderia ter sido muito melhor. Eu poderia ter tirado muito mais informações. Eu acho que as minhas informações vêm mais de mim como aluna que observa o professor do que propriamente de ter sido instruída. Ó, Rosa, é assim, assim, né, que você tem que fazer... é assim que você tem que agir.

11 P: Então você sentiu falta disso, você acha que deveria ter tido essa orientação.

12 R: Eu acho. Eu acho.

13 P: De como o professor deve agir...

14 R: Eu acho.

15 P: Qual o trabalho do professor.

16 R: Com certeza absoluta. Com certeza absoluta. Nós temos que ter uma orientação mais...

17 P: Você teve alguma orientação sobre metodologias de ensino, durante as disciplinas que você fez na faculdade?

18 R: [Faz gesto negativo com a cabeça, tentando lembrar]. Não, acho que não.

19 P: Não, né?! Nem didática?

20 R: Didática! Pronto! Tive didática com um professor maravilhoso. Pronto, foi exatamente na cadeira de didática que eu fiz o meu primeiro plano de aula. Na cadeira de didática tive um professor maravilhoso... esqueci o nome dele... maravilhoso.

21 P: M. C.?

22 R: M. C.! M. C. Hoje ele é professor da Universidade da Paraíba.

23 P: Bom, então é isso que você tem a dizer sobre a sua experiência no ensino do francês e no ensino do francês especificamente no Núcleo, né!?

24 R: Uhum.

Pergunta 2 – Como você prepara suas aulas? Você costuma fazer um planejamento ou roteiro? O que você leva em consideração na preparação das aulas?

25 P: Aí eu gostaria de saber como você prepara suas aulas. Você costuma fazer um planejamento ou um roteiro? O que você leva em consideração na preparação das aulas?

26 R: Preparo minhas aulas com certeza! O que é que eu faço, eu faço um roteiro, né. Eu tenho um caderno. Então, nesse caderno eu vou, eu faço uma lista do que eu vou dar. Primeiro eu coloco os tópicos que eu acho principais, deixo espaço entre os tópicos e depois vou preenchendo esses tópicos. E fico imaginando, né, eu em sala de aula e tal e tal. E aí... pronto. Com certeza, preparo minhas aulas com meu caderninho.

27 P: É um roteiro mais do conteúdo que você vai dar... ou é o roteiro de como você vai agir em sala de aula? Ou os dois?

28 R: É... não! É o roteiro... eu acredito que os dois. É o conteúdo do que eu vou dar, mas à medida que eu vou preenchendo, é porque, quer dizer, eu vou me colocando dentro dele, então à medida... o que é que eu vou trabalhar, qual o gancho que eu posso fazer? Será que eu devo explorar... [com tom de que vai falar algo importante de que lembrou]. Outra coisa: a turma me dá muito um *feedback*. Depende da resposta que ela me dá dia-a-dia é o meu planejamento. Pra uma turma é mais elaborado, pra outra é... quer dizer, as duas coisas são elaboradas, são bem elaboradas, pelo menos a meu ver. Mas tem turma que você sente que você pode explorar mais e eu caminho de uma forma, e a outra turma eu caminho de uma outra forma. Mas no fundo é que realmente isso... aliás, o resultado é que eles compreendam pelo menos a maior parte do que eu quero passar.

29 P: Rosa, quando você tá fazendo a primeira parte do seu roteiro, que é selecionar o conteúdo, aquilo que você acha principal, de onde é que você, assim, onde é que você percebe, como é que você percebe o que é mais prioritário?

30 R: Bom, como eu percebo... aí eu também volto lá pra trás. O que é que eu percebo que é importante, eu acho que da vivência que eu tive... nesse país, né, assim... e eu acho que é daí que eu tiro certas coisas, é tanto que, por exemplo, o livro, às vezes, ele não dá certas, ele não faz certas abordagens, que a meu ver é importante. É claro que quem faz um livro daquele teve uma vivência com o povo nativo, né, mas, assim, a meu ver tem coisas que, “ai não, eu acho que tem que colocar isso daqui”, tá. Tipo dificilmente eu tiro, não, não vou tirar algo que tá ali, não, eu procuro seguir aquilo que tá ali, mas eu coloco. Eu só tenho que ter cuidado pra não pecar no excesso. Mas eu coloco, por exemplo, hoje nós trabalhamos o imperativo. Aquilo não estava no livro. Estava no livro o imperativo. Eu pego o que o livro diz, né. O livro diz: “vamos trabalhar os verbos da primeira conjugação”, tá, “terminados *par -ER*”. Aí eu vejo tudo o que o livro quer, mas aí eu vou formular a minha maneira, tá. Eu vou numa outra gramática, eu vou na Internet, eu encontro sites ótimos, tem uma didática maravilhosa. Aí eu faço a minha programação, a minha programação.

31 P: Quer dizer, o seu, como você vai abordar aquele conteúdo que o livro lhe diz pra abordar, a forma como você vai abordá-lo em sala de aula. Como vai apresentar aos alunos.

32 R: Com certeza. Oitenta por cento é mais, assim, o que eu vou achando que é, tá, como eu fiz aqueles tópicosinhos que você viu hoje, aquilo não tem no livro, por exemplo, uma outra coisa que eu esqueci de falar, que eu não falei porque é um verbo da terceira conjugação: mas o verbo *vouloir*, né. *Voulez-vous*. Mas, por exemplo, por gentileza, você diz *Veillez-vous s'asseoir, s'il vous plaît? Veillez-vous*, né. Quer dizer, é, é, quando você vai usar não propriamente uma ordem, mas uma instrução gentilmente, você não diz *voulez-vous*, né, é como se você dissesse *je voudrais...* eu gostaria. E não “eu quero que você me empreste isso”, né. “Eu gostaria que você...” Então é, são essas pequenas coisinhas interessantes, né, que eu não abordei com eles porque era só verbos da primeira conjugação, que eu retiro e que não tem no livro.

33 P: E quanto ao guia pedagógico?

34 R: O guia pedagógico. Ah, pronto, o guia pedagógico, importantíssimo pra mim. Principalmente quando eu vou entrar na unidade. Porque ele realmente é pedagógico, ele me diz como eu devo, é, é, me dirigir ao aluno, o que eu, embora, aquelas coisas todas eu já, já tá mais ou menos em mim, né. Porque como eu sou aluna, quando a gente é aluno, e quando a gente tem bons professores, aí a gente vai aprendendo, né. Então o guia ele, eu, eu adoro aquele guia, sabe, ele realmente é um guia. E ele vai me dizendo e ele vai me marcando e vai, eu utilizo bastante. Sempre antes da aula, em casa, eu dou uma lida no guia pedagógico.

35 P: Mas você utiliza ele pra preparar aula, pra planejar o seu roteiro...

36 R: Utilizo pra preparar minha aula, sempre. E, assim, eu noto que, não é, não é... porque eu queira, mas eu noto, que ele me orienta mais quando eu vou entrar na unidade. Quando eu vou entrar nela né, em qualquer uma, né, eu vou começar uma unidade, ele dá todo aquele preparo sabe, e eu gosto desse preparo que ele dá.

37 P: Mas e, assim, em que sentido, assim?

38 R: Exatamente como eu falei. Como eu devo, por exemplo, na aula de hoje, né. Embora eu fiz isso na turma de terça e quinta, mas eu não fiz hoje, por causa do tempo. Mas, por exemplo, ele disse assim: comece falando como é a *journée au Brésil*, não, no seu país de origem, no Brasil não, no país daquele aluno que tá aprendendo a língua estrangeira. Será que... né... então, a partir daí, o professor entra e vai criando, né. Ele dá, assim, aquela... ele ajuda você a entrar dentro da unidade. Eu acho ótima a forma como ele faz isso.

39 P: É só uma introdução, aí depois você vai desenvolvendo, né...

40 R: É, eu me coloco e vou dando asas à imaginação, né.

41 P: Pronto. E, assim, colocando entre o guia pedagógico e o livro, como é que você vê, assim, a relação entre os dois? O grau de importância de cada um.

42 R: Não, é importantíssimo, né, o guia pedagógico para o professor. Essa parte didática. Não tô falando das respostas que ele, não, ele ajuda, claro, nisso e muito mais, né. Não só nas respostas que ele dá. Mas como ele orienta. Eu gosto muito desse guia pedagógico. O livro, eu gosto muito do livro. Só que eu acho ele superficial. Sabe? Mas eu gosto deste livro, eu gosto deste método. Mas eu acho nas informações ainda...

43 P: Como é pra você perceber o que é o trabalho, o que você deve, o que é o ensino, o que é o seu trabalho dentro de sala e o que você deve abordar em cada aula, onde é que você percebe, assim, quem é que lhe orienta melhor, quem lhe dá o norte sobre o que você deve trabalhar em cada aula? Se seria o livro ou o guia...

44 R: Bom, não, é o livro...

45 P: Ou se teria outro fator externo... coordenação, ou informação, regras que você percebe como se fossem regras do seu trabalho, no semestre e em cada aula também.

46 R: Deixa eu ver se eu entendi.

47 P: Não entendeu né.

48 R: [risos] Deixa eu responder, aí se não for, aí você me cobra se não for isso. Eu acho, assim, bom, o livro, ele realmente é o roteiro, né. É ele que vai realmente, é ele que me diz o que eu devo fazer, como eu devo trabalhar. E quem fez aquele livro sabe que quem está iniciando, no caso o primeiro semestre que eu tô ensinando, quem tá iniciando primeiro semestre de língua estrangeira precisa saber disso, disso, disso. O livro, ele vai lhe dizendo, né. É interessante como você percebe: “rapaz, é verdade, né, ele precisa saber disso.” Então, às vezes, tem até uma coisa que eu gostaria de... não, mas aí é muito, né, precoce.

49 P: Você constata isso durante o planejamento ou em sala de aula com os alunos, na forma como eles reagem ou os dois...

50 R: É, eu acho que primeiro, assim, eu acho que todo professor tem que usar de psicologia, né. Então, mesmo sem aluno nenhum, sem eu ter feito meu plano de aula, lendo o guia pedagógico, eu procuro encontrar na minha mente por que que ele parte do princípio que é daquele jeito. Eu procuro entender o livro que eu trabalho, porque se eu não entender, eu não vou gostar dele. Porque à medida, eu vou achar uma coisa, o livro vai pedir outra, a gente vai se desentender e eu não vou dar uma boa aula. Então eu parto do princípio do seguinte: se a coordenação escolheu este livro, né, e esse é um livro atualizado, é um livro que tá dando certo, então eu vou procurar entender o livro. No primeiro semestre: o que é que ele aborda, por que que ele aborda daquele jeito, né? Por que que são verbos da primeira conjugação, né? Por que que é assim... então eu entro dentro da psicologia do livro, né. Eu não consigo, eu não posso conversar com as pessoas que escreveram aquele livro,

mas lendo o livro é como se as pessoas estivessem me dizendo: “olhe, Rosa, é assim, assim é melhor, assim eles vão aprender melhor”, né. Então, aí quando eu... pronto. Aí eu entendo a psicologia daquela pessoa, daqueles autores, aí então vai ficar mais fácil pra mim. E vou fazer e vou trabalhar com meus alunos, é, utilizando essa psicologia em extensão, né. Fazer com que eles também compreendam e indiretamente que aquela forma vai ser mais fácil pra eles aprenderem. Quando eu faço meu plano, aí, aí, claro, eu tô materializando essa psicologia, né. Eu tô materializando isso. Em sala de aula dá certo, com uma turma dá mais certo, com outra dá menos certo, eu tenho que chegar no fim. Às vezes, eu percorro um caminho mais longo, com outras eu percorro um caminho mais curto. Mas o interessante é que eu preciso me encontrar, né, junto a eles.

51 P: É isso, então, pelo que eu entendi, estudando o livro, procurando entender a psicologia do livro, pelo livro você aprende um pouco sobre o que é ser professora... você não só ensina, você também aprende.

52 R: Com certeza. Do primeiro semestre, do quarto.

53 P: Você não só ensina, você também aprende.

54 R: Com certeza absoluta. Sem dúvida nenhuma, sem dúvida.

55 P: Vamos passar pra terceira.

Pergunta 3 – Fale um pouco sobre o material pedagógico que você utiliza e sobre o uso que você faz dele.

56 P: É, acho que você acabou de responder. [risos]

57 R: [risos] Foi. É tem Internet, dicionário.

58 P: É, até além desses que é básico: o livro e o guia pedagógico. Tem outros, você já falou.

59 R: Tem, claro.

60 P: Internet, né.

61 R: Internet. O dicionário direto! Caderno de verbos direto também, carrego na minha bolsa. É essencial. E também gramática! Algumas gramáticas. Tem uma gramática que eu gosto muito que é a progressiva, né. Eu gosto muito dessa gramática, pra parte de gramática mesmo. E na Internet, eu vou em busca de sites, né, que possam me ajudar. Inclusive de algum site como o da TV5. www.tv5.org. Lá é ótimo, tem exatamente um curso de francês pra iniciantes, intermediário, modo avançado. Eu entro...

62 P: Qual é? TV5 monde?

63 R: É. www.tv5.org

64 P: Org?

65 R: Org. E é maravilhoso. E aí é...

66 P: Mas você procura sites e você procura a gramática quando?

67 R: Uhum... pronto. Quando, por exemplo, eu acho que eu procuro a gramática, porque como é que eu vou dar, como é que eu vou elaborar? Bom, no livro tem assim. O que eu posso enriquecer? Eu parto do princípio. Aí eu vou na gramática, exercícios, né, alguns é da minha cabeça, outros eu pego, eu gosto de ler, ver como é que outros, como é que os autores elaboram nas suas gramáticas e, por exemplo, e vou em sites, interessante quando às vezes, eu quero, é claro, eu vou abordar a gramática, mas, assim, enriquecer a forma como eu vou passar. Eu acho que eu procuro mais os sites pra isso, pra enriquecer a forma como eu vou passar.

68 P: E a quarta...

Pergunta 4 – Você sente dificuldades no ensino do francês ou na preparação das aulas? Em caso afirmativo, como você busca sanar essas dificuldades?

69 R: Bom, eu acho que quando você ensina, seja o que for, há os seus pequenos obstáculos. Se os obstáculos forem grandes, talvez a pessoa não esteja preparada. Ou então, ela não está conseguindo, ela está sendo preparada, ela é preparada, mas ela não está conseguindo se harmonizar. Mas obstáculos existem. E eu acho que é isso que faz o ensino ser uma coisa maravilhosa, sabe? Porque não é a minha língua nativa. É uma língua que se você passar meses sem falar, você vai esquecendo, você pode esquecer. Anos então, né, esquece. Então, é, é, é, ir buscar. Eu acho que a gente tem que, quando se tem amor, eu tenho amor por essa língua e tenho amor por essa profissão. Então os obstáculos, eles são mínimos. Porque eu tenho amor por isso.

“– Mas e você, me diga uma coisa, e você levou quanto tempo pra preparar essa aula?

– Ah, levei duas horas hoje.

– E ontem?

– Ah, levei a tarde inteira.

– Vixe, mas deve ser difícil.”

Isso não mede dificuldade. O tempo que você leva pra preparar sua aula não mede. Quando você tem curiosidade, o assunto é instigante, você vai atrás de material, atrás de recursos pra dar aquela aula o melhor possível. Assim, né. Então, eu, claro que eu tenho as dificuldades naturais e que eu estudo, mas eu estudo pra dar

aula. Não chego com a cara e a coragem. Isso não só o francês. Se você for dar qualquer outra matéria com sua própria língua em português, né, você vai ter as suas dificuldades. Mas e eu, eu estudo, quer dizer, eu estudo antes deles, a minha bagagem é só um pouquinho maior que a deles. A diferença é que eu estudo antes deles e tenho prazer de passar isso que eu estudei antes deles. É só isso o que aconteceu.

70 P: E com relação àquela primeira dificuldade que você me falou, que é se sentir que você está sozinha tendo que construir a professora de francês naquela turma?

71 R: É verdade. Mas aí, aí também que eu acho que está, é o amor, sabe? Na verdade, hoje eu me sinto muito menos só. Mas no início do semestre passado eu me encontrei perdida. Se não fosse a vontade tão grande de ensinar, eu acho que eu tinha desistido [risos]. Quando eu me vi, gente, eu nunca tinha preparado um plano de curso, né. Só que à medida que você vai adquirindo é experiência, as coisas vão ficando mais, menos dificultosas, né. Então hoje, esse semestre já foi bem melhor. A turma me ajuda muito. Mas me ajuda demais. Meu Deus do céu. São eles que me dizem se tá legal, se não tá legal, né. Eles ajudam, eles me corrigem.

“- Ah, Rosa, isso aí é um Z, um R?”

Écoutez. Aí eu fiz uma lista dos verbos no infinitivo e dos verbos que estavam conjugados na segunda pessoa do plural. Aí no infinitivo eu coloquei com Z...

“- Ah, aí é um R!”

Aí eu:

“- Muito bem, L. Não é Z é um R. Tem que tá na outra coluna, aqui é um R.

Né?! Então, assim, são pequenas coisas né. Eles me trazem poema pra eu corrigir.

- Rosa, isso aqui é uma música da, da... primeira dama, da mulher do Sarkozy.”

72 P: Carla Bruni.

73 R: Da Carla Bruni.

“- Sabe, que eu toco no violão, eu queria só saber se eu tô pronunciando certo.”

Isso é, então, essa, a grande dificuldade se torna bem pequenininha. Porque você vai, cada vez mais, chegando naquilo que você quer.

74 P: Você acha que na interação com os alunos, eles também lhe ajudam a perceber, a construir, a perceber o que é ser um bom professor? E como trabalhar em sala de aula de uma forma mais eficaz?

75 R: Essas pessoas estão me ensinando muito mais do que eu a elas. Com certeza. Eu não tenho dúvida. Digo isso, com certeza absoluta.

76 P: Não só a perceber que você trocou um Z por um R, mas também a perceber como você deve agir...

77 R: Como agir. Com certeza. Quer dizer, eu senti, já teve dias que eu senti que eu não estava bem, preparei uma aula que eu achei que ia ser um arraso e ela poderia ter sido um arraso. Mas eu não estava bem. Então eu, eu dei uma aula, uma aula que foi produtiva, mas que me deixou muito pra baixo. Porque essa aula deveria ter sido maravilhosa. Interessante que eles reagiram bem. Mas eu senti que eles também junto comigo, eles não estavam produzindo como eles produzem naturalmente.

78 P: Mas isso foi por outros fatores, externos?

79 R: Externos, externos. Eu disse: “indiretamente, eles estão me percebendo”, né. Eu tive que fazer um exame, então, tive que ficar, é, que ficar de repouso. E pedi pra avisar que não ia ter aula. Eu recebi uma mensagem de um aluno meu, belíssima essa mensagem e eu queria mesmo ouvir alguma coisa, e quando eu li, eu li, né, aí eu: “aí que coisa linda!”, sabe? E dizia, assim, uma coisa tão agradável: “se sintam bem nesse dia, você está bem e tal”. Poxa, então e isso é uma resposta, talvez, não sei se só como professor, talvez como pessoa. Porque a gente mistura, né.

80 P: Mistura de papéis, né.

81 R: Mistura tudo... [risos] Mas é isso aí.

82 P: Sim, aí quando você planejando, pegando um gancho com o que você disse, quando você tá planejando, você cria, mais ou menos, expectativas sobre como deve ser aquela aula?

83 R: Crio.

84 P: De como vai ser aquela aula?

85 R: Crio, com certeza.

86 P: E, normalmente, você percebe se consegue realizar o roteiro do jeito que você planejou ou...

87 R: Normalmente, eu consigo realizar o que eu planejei. Mas é sempre uma caixinha de surpresa. Eu tenho um aluno, aí eles vão perguntar, eles perguntam uma coisa, perguntam outra. Então, de repente, se eu não tiver cuidado, eu vou sair daquilo ali. Mas eu acho interessante é que aquelas perguntas, ali, quer dizer, o que eu estou entendendo, mas eu queria saber mais disso, né. Ou então é uma coisa, é uma pergunta, por exemplo, hoje eu estava dando uma coisa, eu já tinha dado um assunto, não foi nem hoje, foi um outro dia, tava explicando uma outra coisa dentro do diálogo, né. E aí o aluno que tava do meu lado, ele me perguntou uma coisa, que foi de uma aula bem anterior, e na hora eu não, eu não concatenei qual era o vínculo que tinha, porque eu estava prestando muita atenção no que eu estava dizendo, qual era o vínculo na aula de hoje? Aí eu não, sabe, eu não consegui... Aí teve um outro que depois pergunta: “ah, Rosa, então quer dizer que se o Ezinho tiver, vier seguido

de uma consoante não pronunciada, ele vira Ê?”. Eu já tinha dito isto, mas a ficha dele caiu naquele momento. É como se ele dissesse: “vamos parar aí, eu quero só saber se eu tô certo”.

88 P: Vamos recapitular né?

89 R: [risos] Então tem umas coisas interessantes. Então, às vezes eu noto que eu preciso voltar, né, eu aproveito qualquer coisa que eu vou dar depois e, às vezes, eu volto. Porque eu sinto a dificuldade. Não é dar o conteúdo. Eu sinto que, às vezes, eu tenho necessidade de retroceder um pouco. Ou de avançar, né.

90 P: Certo. (...) Eu acho que eu já perguntei isso não é, não sei: “quais você considera os maiores obstáculos à realização do planejamento?”. Foi o que você já falou, já.

91 R: Não, não. Assim, não, assim, eu falei dos obstáculos sim, mas os maiores obstáculos...

92 P: Ou na realização daquele roteiro que você faz. Você normalmente consegue realizar o roteiro do jeito que tá.

93 R: É, eu consigo realizar do jeito que tá. Eu tive grandes obstáculos no semestre passado, porque eu tava numa turma de quarto semestre que não sabia conjugar o verbo no passado. Então, foi muito difícil. Quando você pega uma turma que não tem base, os obstáculos são infinitos. Porque é de pressupor que eles já saibam isso. Então eu tive que voltar, eu parei o conteúdo, tive que voltar pra aquilo dali, porque como que eu vou abordar um conteúdo que já pressupõe que eles saibam aquilo ali? Não tem nem sentido uma coisa dessas. Eu tive que voltar pra poder, então, aí sim, eu tive grandes obstáculos dentro de sala de aula em relação ao conteúdo. Mas em relação a mim como professora, eu acho que o suporte do estágio poderia ter sido melhor, né. E também a responsabilidade grande que você quando entra no Núcleo: “toma que o filho é teu”.

94 P: Mas agora que você tá no segundo semestre, o que é que você acha?

95 R: Melhorou muito.

96 P: Mas melhorou porque você adquiriu experiência e já aprendeu bastante...

97 R: Melhorou porque eu adquiri experiência.

98 P: Mas e agora, você tem a mesma opinião que você tinha antes sobre ter ficado só, de ter de aprender sozinha?

99 R: Com certeza. Porque eu não penso em mim, eu penso naqueles que estão entrando. Embora eles não digam, ou embora já tenham tido experiência em ensino anterior, ou então, simplesmente, pra eles é muito fácil aquilo ali, né. Mas outros que, que estão entrando ou que entraram como eu ou que vão entrar, né. Então, como que eu vou pegar aquela pessoa e realmente fazer ela, ela... então, eu acho que isso é importante. Até pelo fato que financeiramente não compensa. Mas, “ah, você tá fazendo um estágio”. É importante estagiar. Estagiar no Núcleo pra mim é, assim, uma maravilha, gente, né. Mas pra, por exemplo, eu tenho colegas que eles disseram assim: “Rosa, porque não compensa financeiramente eu estar no Núcleo, porque eu tenho todo esse trabalho, e eu estou ganhando mais lá fora e a prova é dada pra mim. Eu não elaboro a prova, eu não elaboro o plano de aula, sabe? Eu só executo e recebo o meu dinheiro.” Mas também se eu não tivesse elaborado plano de curso, elaborado minhas aulas, como é que eu ia adquirir experiência nesse sentido, né? Então pra mim cada um... talvez com um suporte maior, um suporte assistencial né.

100 P: Uma orientação, uma consultoria.

101 R: Consultoria, consultoria. Que a R. está sempre de portas abertas pra gente. Mas que ela é ocupada também. Tem o seu trabalho. Ou financeiramente, pra compensar, né, não sei.

102 P: Quando você não consegue realizar todo o plano, como você considera esse fato?

103 R: Como no semestre passado, né.

104 P: Não, eu digo com relação ao planejamento de aula mesmo. Se você não consegue realizar o plano do jeito que você o concebeu como você considera, positivo, negativo?

105 R: Negativíssimo. Se não for como a gente pensa. Embora diga: “não, mas você deu o conteúdo”. Mas quando não é do jeito que eu gostaria que fosse, eu fico um pouquinho triste, sabe.

106 P: Mas e o que você considera não conseguir realizar do jeito que você queria? Quando não atinge o nível de resultado...

107 R: Quando não foi enriquecedor. A aula não foi enriquecedora. Foi aquela aula, assim, de perguntar, aquela aula de interesse. Aquela aula morna.

108 P: Então, pra você é muito importante sentir que...

109 R: Muito, muito. E o meu estado psíquico também.

110 P: O que você acha que acontece pra aula não ocorrer da forma planejada? Mas eu acho que você já falou.

111 R: É eu também acho. É verdade.

PERGUNTAS EXTRAS

112 P: Pra finalizar, uma pergunta que não tá aqui. O que que você considera, como você define o trabalho do professor? O que é um trabalho de professor?

113 R: Eu acho que antes de tudo é um trabalho de educador. Se o professor ele for um professor, ele vai só passar, repassar conhecimento. Mas quando ele verdadeiramente, ele é um educador, aí ele passa conhecimento e

ele aprende também. Ele enriquece a vida de alguém, e ele enriquece a sua própria vida. Ele ajuda alguém a ter uma profissão e ele faz também com que alguém o enriqueça na sua profissão. Educar é você buscar realmente, olha, eu acho que o respeito em sala de aula pra mim é fundamental. Não é só tratar o aluno com boas palavras não, é dar atenção, olhar nos olhos, saber que ele é importante. Se encontrar com ele na rua, no ônibus, na parada do ônibus, esse tipo de coisa, falar com ele, conversar com ele. E ele ter certeza de que você é igual a ele. A diferença é que você tá um pouquinho mais, fez um curso ali, e foi chamado pra dar algumas instruções pra ele. Porque professor é tudo isso. Não é tá só aqui na sala de aula e passar esse conteúdo. Mas é sentir-se igual ao outro. Sentir que o outro é igual a você, sabe. Pra mim é essa, pra mim ser professor verdadeiro é ser educador.

114 P: Certo. Ser professor. Agora, só voltando um pouco pra termos mais materiais, certo? Eu queria saber, assim, o trabalho do professor quanto às tarefas do professor. O que você acredita que seja? As tarefas do professor.

115 R: Ah, entendi. Certo. Agora as tarefas. Bom, você tá dizendo, assim, preparar aula, tudo que tem que fazer.

116 P: É. Quais são as tarefas do professor.

117 R: Bom, quais são as tarefas? [como se estivesse se auto-interrogando]. Ai, deixa eu ver, bom. É o que é que eu faço né?

118 P: É, você pode dizer, assim... qual é o trabalho do vendedor da cantina? É, ele tem que entrar tal hora, sai tal hora, tem que limpar, receber os salgados, vender pro pessoal...

119 R: Então, eu vou dizer como é que eu faço né... [risos].

120 P: Você pode dizer, assim... tarefas que você acha que sejam as mais importantes, tarefas que compõem o trabalho do professor.

121 R: Bom, deixa eu ver se eu chego lá. É, primeiro. É, eu penso, eu, bom, eu vou preparar a minha aula, tá. Mas pra eu preparar a minha aula, eu tenho que ler antes, né. Então, eu vou ler. Primeiro eu quero saber o que é que eu vou dar hoje. O que é que o livro me orienta pra eu dar naquele dia, tá. Então eu vou ler. Primeira coisa que eu faço é ler sobre aquele assunto. O que eu puder ler, dependendo do meu tempo. Por exemplo, se eu tiver a manhã todinha, dois dias, eu divido. Vou ler sobre aquele assunto, depois eu vou planejar a minha aula, né. Planejo minha aula toda. É, procuro colocar os tópicos principais. Eu sempre tenho os tópicos principais e os secundários. Se der tempo eu dou os dois, se não der, eu tiro os secundários. Mas os principais eles têm que ser dados. Então, se der tempo eu dou os secundários. E, pronto, planejo minha aula. Procuro chegar a tempo. É, num sei. Procuro chegar sempre antes. Eu acho muito importante. Detesto chegar em cima da hora, entrar na sala esbaforida, sabe. Planejo como é e o meu roteiro na cabeça. Chego sempre antes. Vou ver se o meu gravadorzinho funciona, tá. E planejo, chego em sala de aula, converso com meus alunos, procuro saber como eles estão, escuto uma coisa ou outra que eles tenham a me dizer. E aí eu começo a minha aula. Em geral, eu explano em geral. Procuro dar os avisos que eu acho importante. E parte de gramática, como eu sempre trago coisas que eu pesquisei, então eu escrevo no quadro. E... bom e eu acho importante ter as tarefas, claro que o tempo que eu tenho não dá pra corrigir todas as tarefas, mas eles me trazem as tarefas e eu vejo na hora ou levo pra casa e devolvo aquelas tarefas. Porque através daquelas tarefas eu sei se realmente eles estão assimilando ou não. E acho super importante. Então eu procuro ver se eles estão fazendo a tarefa. Procuro também quando eu passo uma, é observar os alunos, aqueles que realmente têm mais dificuldade chamam mais atenção, os que têm menos dificuldade, chamo menos atenção. Embora os que têm menos dificuldade são os que mais falam, né. Os que têm menos dificuldade. Os que têm mais facilidade, eles falam mais. Eles me dão mais exercícios pra corrigir. Os que têm mais dificuldade, eu tenho que pedir, sabe. Observar! É importantíssimo, observar! Embora eu não possa dar conta dos vinte alunos que eu tenho. Eles têm que me ajudar, né. Eu dou um toque, outro toque e tudo, mas eles que têm que chegar e eles têm que...

122 P: E quanto às provas? Você acha que faz parte do trabalho do professor?

123 R: Sim, as provas. Acho, acho. Eu acho que as provas fazem parte. Eu acho, assim, que até o planejamento, aliás, antes de planejar aula, mas o planejamento do curso. É importante quando o professor ele mesmo planejar o seu curso. Eu não tô dizendo que eles não deveriam planejar o seu curso, mas que no início ele deveria ter uma orientação para planejar o curso. Mas ele deve planejar o seu curso. Porque ele é que vai saber a partir desse momento, sem conhecer ninguém, mas como ele já foi aluno também, e como talvez ele também já tenha sido professor, já pode ter ensinado, ele vai saber o que é o mais importante pra colocar ali. Isso aí com certeza. E as provas também. Eu gosto de planejar as minhas provas. Eu não gostaria de receber uma prova já elaborada. Não. Até mesmo porque quem elaborou a prova como é que vai saber que ênfase eu dei mais em tal assunto do que, né. Como é que a pessoa vai saber? “Ah, não, mas a gente pode dividir a gramática bem direitinho.” Não, mas aí tem coisas que são mais importantes do que outras. Com certeza, você não vai fazer uma questão enorme de um assunto que num tenha tanta importância. Você pode mesclar dois assuntos numa prova só. Numa questão só. Sutilmente você pode. Sem dizer pro aluno diretamente que ali tem dois assuntos, tá. Você vai trabalhar as horas, você trabalha os números também. Será que eles sabem escrever os números, não é? Se eles, eles podem até saber as horas, eles podem até dizer. Mas será que eles sabem escrever? Será que eles conhecem os números, não é? Então, você sutilmente trabalha. Só eu sei, porque eu é que estou em sala de aula e eu sei o que realmente eu considero mais importante. Se, quando eu planejo a aula, eu coloco itens importantes e itens secundários,

principais e secundários e se alguém vem me dar uma prova e ignora os meus importantes, bota de cinco itens importantes e cinco secundários meus, coloca dois itens importantes e o resto tudo secundário, que eu considerei secundário, né. Então, eu é que sei. E eu não gostaria que alguém elaborasse a prova por mim. Eu acho.

124 P: Pronto. Então era isso, que eu gostaria que você fizesse essa comparação entre o professor que já recebe tudo elaborado e aquele que não, que vai ter que construir tudo.

125 R: Ah, com certeza.

126 P: Rosa, muitíssimo obrigada pela sua entrevista.

127 R: De nada.

ANEXO C – Transcrição da entrevista com a Profa. Flor

(F = Flor; P = Pesquisadora)

Pergunta 1 – Fale um pouco sobre sua experiência no ensino da língua francesa de forma geral e sobre sua experiência nesse estágio no Núcleo de Línguas Estrangeiras, especificamente.

1 P: Flor, fale um pouco sobre a sua experiência no ensino da língua francesa, assim, queria saber das suas impressões sobre o que é ensinar. Eu queria saber o que é ensinar francês pra ti, de uma forma geral e também de uma forma específica, o que é ensinar francês pra ti aqui no Núcleo. Durante o estágio, né, as impressões que ficaram pra ti.

2 F: Certo. É, eu acho que ensinar uma língua estrangeira, ela não é só aprender a falar ou a ler. Ela também vem um pouquinho da cultura, né. E, no caso do francês, eu acho que uma das línguas mais difíceis porque ela não tem, os alunos não têm tanto contato. É diferente do inglês que a pessoa sai de casa e liga o som e tá todo o tempo em contato com o inglês. Ou até o espanhol que é mais fácil. O francês não, acho que ele exige um pouco mais do aluno. E por conta, assim, ele exige mais do professor também. Então, ensinar francês de um modo geral é tentar aproximar mais esse mundo tão distante que é. Então, pronto, eu acho que é um pouco mais complicado. E, nesse meu estágio, eu comecei a ensinar francês antes de fazer a disciplina de estágio. E, e, acho, eu fiz aqui no Núcleo.

3 P: Então aqui no Núcleo foi a sua primeira experiência de ensinar.

4 F: É, há um ano atrás, né. E eu fiz e fiquei, eu fiquei desesperada. Na véspera da minha primeira aula eu não consegui nem dormir. Fiquei muito nervosa. Mas, assim, depois que entra em sala de aula, já, já, eu já fico mais tranquila. Todas as aulas, antes eu fico nervosa. Todas! Mas quando eu entro, aí eu acho que fica melhor. Às vezes tem coisa que, que me desconcerta, sabe, mas...

5 P: Você pode dar um exemplo, assim, do que acontece que...

6 F: Hoje aconteceu, um aluno no comecinho da aula disse que não tava entendendo nada. Eu... me desarma totalmente. Porque eu quando era aluna, quando era não, eu enquanto aluna não tinha essa necessidade de saber o que que significa cada palavra. Se eu entender o contexto geral, eu já fico satisfeita. E, e isso é uma dificuldade pra eu entender o lado deles. Porque tem aluno que não, que precisa saber cada palavra. E isso precisa entrar na minha cabeça. E às vezes eu me irrita um pouco com isso, sabe, porque eu, eu não acho que tem que ser assim. Você não precisa entender, assim, o significado de cada ponto pra entender o que que o texto tá dizendo. E aí quando o aluno não tá entendendo nada, logo no comecinho da aula, aí eu fiquei, chega eu enfureci, sabe. Eu acho que por isso que eu atrasei, atrasou um pouquinho a aula hoje, porque eu fui devagar. Demorei muito no texto e o texto era pra ser só um, um aquecimento, sabe. E eu acabei me demorando mais do que devia.

7 P: Então você explorou mais o vocabulário devido ao aluno ter demonstrado essa necessidade dele, né.

8 F: Foi. Era só mais um... eu nem sei dizer o termo em francês, “warm up”, em inglês seria um aquecimentozinho pra entrar na revisão. E eu acabei me atrasando toda por causa disso.

9 P: “Mise en route” não?

10 F: “Mise en route”, é. Exato. É. E é isso aí. Mas a experiência está sendo, eu acho que, a melhor possível. Eu acho que o melhor lugar mesmo pra aprender a ensinar é aqui. A gente tem o apoio né. E é pra isso que existe o Núcleo.

11 P: Tem mais alguma coisa que você poderia falar sobre ensinar aqui no Núcleo, o fato de ser vinculado à faculdade.

12 F: É...

13 P: Ao curso que é de formação de professores. O que é que você acha da relação da faculdade com o curso, se ela satisfatória, se... não sei.

14 F: Eu acho que é satisfatória, porque eu acho não fosse assim, eu não estaria ensinando francês. Porque eu não sei se eu ia me arriscar a levar meu currículo pra uma escola particular, e aqui como... Quando eu me inscrevi eu tava no terceiro semestre da faculdade eu pensei, bom, eu faço e por experiência e tudo, e acabei, acabei passando. Então eu acho num tivesse sido, se eu tivesse ido pra fora da universidade isso não teria acontecido e aí... eu não teria essa experiência de ensinar. Já tinha ensinado antes, né. Já ensinei inglês, já ensinei, é, literatura pra criança, né. Criança e pra adolescente. Mas essa experiência de um curso livre, assim, eu acho que...

15 P: Ah, tu já tinha ensinado língua, mas não, não num curso livre.

16 F: É só como reforço, só como reforço. E aí é diferente, porque você não precisa ensinar o voca..., é precisa ensinar vocabulário, não precisa ensinar falar, o que eles querem é só passar na prova, reforço de final de ano mesmo. Eu já tinha ensinado inglês dessa forma. Mais alguma coisa?

17 P: Não. Agora, a primeira tá ótima, agora a segunda.

Pergunta 2 – Como você prepara suas aulas? Você costuma fazer um planejamento ou roteiro? O que você leva em consideração na preparação das aulas?

18 P: Eu poderia fazer outra pergunta relacionada a essa. Ou perguntar de uma outra forma, né. O que tem maior peso pra você na hora de decidir uma atividade em sala de aula? E na hora de planejar o como fazer essa atividade também? O que é que tem maior peso pra você? O que é que vai lhe norteando nessa preparação, ou nessa escolha do que abordar?

19 F: É, às vezes, a gente vem com uma idéia e quando chega aqui muda completamente. Como, por exemplo, por causa do texto de hoje. A única coisa que eu ia explorar era mesmo algumas palavras de como se pronuncia, eu fiz depois, né. Eu ia ler o texto com eles e fazê-los ler o texto, porque eu percebi, eu andei vendo e eu tô fazendo eles falarem pouco, eu acho que por causa da, da sala numerosa acaba, eu falo, eu faço muito falar todo mundo junto, mas como fala todo mundo junto pode ser que algum esteja calado e eu não veja. Aí eu, aí eu até pensei: “não, hoje eu vou ter que fazê-los falar mais” e é muito difícil, né. Então, e, e hoje a, o texto era pra isso, pra fazer um aquecimento e pra fazê-los falar mais. E eu mudei, mudei completamente, fui trabalhar vocabulário, acabei falando coisa que nem era pra ter falado, né. Então, às vezes, a gente vem preparando uma atividade pra uma coisa e acaba mudando completamente.

20 P: E na hora que você tá preparando essa atividade, né, a aula de sábado, você tá na semana, o que é que lhe, o que é que pesa mais pra você na hora de decidir: “o que que é a minha aula, quais são as minhas tarefas enquanto professor na aula de sábado”?

21 F: Uhum. Pois é. Hoje, por exemplo, que era revisão, eu queria que eles tivessem dito: “não, eu tenho dúvida nisso, nisso e nisso”. Que eu pedi na aula passada pra eles fazerem isso. Eles não fizeram. Então a minha tarefa era mostrar, era relembrar o conteúdo visto. Então, pra mim, essa era a minha obrigação, relembrar o conteúdo visto pra que eles tivessem, fossem preparados pra prova. Eu acho que sempre eu venho com essa ideia de que eu preciso fazê-los aprender alguma coisa. Não sei se sempre, se eu consigo isso. Aí...

22 P: Nas aulas anteriores, na aula passada, por exemplo, que não foi, não era revisão, como é que você decidiu, assim, o que você ia ensinar e abordar naquele dia e como?

23 F: Tem o plano de curso, né, que eu fiz antes, e já separei mais ou menos o que que era daquele dia. Depois eu tava olhando e eu acabei sem seguir muito o plano de curso. Ah, é, mas é uma pergunta difícil: “o que que eu...” Não sei, eu vejo o livro e o que é que precisa. No caso do livro, por exemplo, tem uma coisa que eu adiantei que foram os verbos que terminam em ER, que ele vai mostrar lá na frente. Mas quando eu fui preparar a aula, uma das aulas, eu pensei: “poxa, mas sem os verbos em ER vai ficar tão difícil”. Porque eles vão ficar: “mas o que é isso? Mas o que é isso? Por que é que tá assim?” Assim como quando eles vêem as outras formas, eles ficam perguntando. Então, pelo mesmo, no presente, os verbos da primeira conjugação eles não precisam mais ficar perguntando, eles já reconhecem. Então, isso eu resolvi adiantar pra que isso facilitasse todo o trabalho, então, às vezes, acho que é assim, mais um pouco de intuição, sei lá.

24 P: De intuição, mas você falou também do livro, né.

25 F: É.

26 P: Você olha, costuma olhar o livro pra poder preparar a aula?

27 F: Sempre, sempre. Eu sempre olho o livro pra ver o que que, o que que tem aquela unidade pra eu passar. Aí tem umas coisas que eu não uso.

28 P: E quanto ao guia pedagógico, você utiliza?

29 F: É. Eu usei muito no pri..., na primeira vez, no primeiro semestre que eu ensinei, eu usei muito o guia pedagógico. Mas agora...

30 P: Só um instante. Só uma pergunta. Quando você começou a ensinar aqui, já era com o *Alors*?

31 F: Já era com o *Alors*. E aí eu usei o guia pedagógico. Às vezes faltava, aluno não tinha livro, aí eu emprestava o meu livro pro aluno e ficava com o guia. Mas aí com o passar do tempo eu fui deixando o guia um pouco de lado, assim, porque...

32 P: Fazendo, assim, uma reflexão, se possível, por que você acha que no primeiro semestre você se apoiou no guia e depois desses dois semestres, agora já no terceiro semestre você já não...

33 F: Será que eu criei uma confiança? Não sei... pode ser, né. [risos]. Não sei, ó, assim, no primeiro semestre eu usei muito, quando foi o segundo semestre que eu fui ensinar, foi o, eu ensinei o terceiro semestre de novo. As duas turmas que eu ensinava era terceiro semestre, então, era a terceira vez que eu trabalhava com terceiro semestre. Então, não tinha mais aquela, eu planejava as aulas, mas já não era mais tão detalhado quanto no primeiro semestre, né, então, talvez por isso, pela repetição dos conteúdos eu tenha deixado de usar o guia. Aí agora, com o primeiro semestre, eu não sei dizer, acho que falta de hábito, não sei.

34 P: Voltando à questão do uso do guia pedagógico no seu primeiro semestre. Você sentiu alguma dificuldade ou a questão de saber como ia preparar a aula, como ia atuar em sala de aula, como ia decidir o que você ia fazer, como ia fazer, você tinha dificuldade?

35 F: Tive, tive, tive muita dificuldade. Alguns conteúdos de gramática, por exemplo, eu ... fiquei pensando maneiras de deixar mais divertido: “como é que eu vou deixar esse conteúdo...” Mas num tem. Às vezes, gramática a gente precisa escrever no quadro e, e é aquela coisa mesmo. E aí esse como fazer é que foi difícil.

36 P: O que você acha que poderia ter sanado essa dificuldade?

37 F: Sanar a dificuldade?

38 P: Você acha que se tivesse algum outro fator ou que outros fatores que se existisse na época poderiam tirar um pouco, diminuir essa dificuldade que você tinha?

39 F: Talvez se eu já tivesse fazendo o Estágio Supervisionado na faculdade, talvez fosse melhor. É, se eu tivesse buscado mais a coordenação, nunca busquei muito...

40 P: Buscar um suporte...

41 F: Pois é, um suporte. Mas eu acho que deveria partir de mim. Porque a coordenação, os professores não sabem quais são as minhas dificuldades, né. Eu teria ido mais atrás, não sei.

42 P: E o guia pedagógico ajudou nesse sentido?

43 F: Não.

44 P: De saber como ia...

45 F: De como ia fazer? Não.

Pergunta 3 – Fale um pouco sobre o material pedagógico que você utiliza e sobre o uso que você faz dele.

46 F: Do *Alors*?

47 P: De todo material pedagógico. Você já falou do livro, do guia pedagógico. Tem outros materiais que você inclui na sua aula?

48 F: Os textos que eu trago, essas coisas assim?

49 P: É tudo que você utiliza como material, como recurso...

50 F: Pois é. O caderno de exercício, por exemplo, eu não uso muito, sabe, eu acho que é mais pro aluno mesmo: “ah, vou fazer um exercício”. Mas eu não costumo passar. Não sei se é porque quando eu era aluna eu não gostava de fazer, quando eu era aluna de francês eu nunca gostei de fazer caderno de exercício. Aí, talvez por isso. Mas aí os alunos, às vezes, perguntam: “precisa comprar?” Eu digo: “compre, compre porque é bom pra estudar em casa”. Mas aí perguntam: “mas você vai usar?”. Aí eu digo que não. “Não, não vou usar em sala de aula não.” Mas é bom ter porque, eu até digo: “como o livro vale pra dois semestres, pode ser que vem venha a usar em sala de aula.”

E os materiais que eu trago, eu trago muito texto, porque eu acho que é um jeito bom de adquirir vocabulário. Aí, às vezes, eu fico danada da vida, quando eu acabei de falar uma palavra, aí passa dez minutos, aí a pessoa vem e me pergunta. Por exemplo, aconteceu hoje, eu disse, uma das questões tinha “fier” e eu expliquei o que que era, aí na outra questão tinha de novo e eles não se lembraram. Eu fico danada da vida. Eu fico, sabe, porque tem que ter um esforço da parte deles também de tentar memorizar as palavras, eu fiz isso por que, sabe, por que que eles não podem fazer? Aí, às vezes, eu, eu acho que eu me irrita com facilidade.

51 P: E os outros materiais? Tem um aqui em cima [da mesa], dois...

52 F: É.

53 P: Gramática, Robert...

54 F: As gramáticas, eu uso muito pra preparar aula, pra saber o que dizer. Tem muita coisa, por exemplo, que eu sei pra mim, aí eu fico: “vixe, como é que eu vou explicar isso?”. Aí eu procuro na gramática. E o dicionário, assim. Antigamente eu toda aula trazia o dicionário. Esse, essas últimas eu não tenho trazido. Eu esqueço dentro do carro. [risos] Mas eu vou tentar voltar a trazer o dicionário... E tem uns textos livres que eu trago, da faculdade mesmo. Tem uns textos livres que eu trago pra enriquecer o vocabulário. É isso.

55 P: Da Internet? Você pesquisa?

56 F: Pesquisa. Tem exercícios que eu trago que eu pego na Internet. Nesse mesmo, nessa folha [exercício de revisão da aula que antecedeu o momento da entrevista] quase todos, eu peguei da Internet.

57 P: E o livro? Qual o papel do livro?

58 F: Ele é mais uma base.

59 P: Uma base para?

60 F: É o livro *Alors*? que você fala?

61 P: É, o *Alors*?

62 F: Pra saber o que que vai ser o conteúdo do semestre. Aí eu trago, assim, os textos e tudo, mas nem é toda aula que eu trabalho só com o livro, porque, acho que falta umas coisas, falta, sei lá.

63 P: Então, deixa eu ver se eu entendi. O livro é uma base pra saber o que você deve abordar, os assuntos, aí a partir dele você vai buscar em outras fontes pra complementar.

64 F: Isso.

Pergunta 4 – Você sente dificuldades no ensino do francês ou na preparação das aulas? Em caso afirmativo, como você busca sanar essas dificuldades?

65 F: Mas isso no ensino do francês, seria em que sentido?

66 P: No sentido de vir pra cá e ensinar francês.

67 F: Sinto dificuldade, muita. É, como eu falei, toda aula, antes de toda aula eu fico nervosa, sempre. E morro de medo. E acontece muito, eles perguntarem coisas, por exemplo, “foire”. Eu esqueci completamente o que significava, esqueci, sabia, claro, mas, puxa, me deu um branco, eu fico tão chateada quando isso acontece. Mas eu acho que é normal, não sei. E, na preparação das aulas, eu tenho preguiça.

68 P: Preguiça de preparar?

69 F: Eu tenho preguiça. Aí, às vezes, sexta-feira à noite eu tô preparando aula. [risos]. Essa não foi o caso, porque como era revisão, eu tinha que trazer uns exercícios, aí eu já fiz antes. Mas já aconteceu. Mas, assim, eu não durmo sem preparar uma aula. Pelo menos antes, eu nunca vim, nunca vim pra sala de aula sem ter preparado. Mas que eu preparo de véspera, já aconteceu de eu acordar quatro horas da manhã pra preparar aula, porque eu não tenho coragem de vir sem. Às vezes, eu só faço as coisas por pressão, sabe. Se a aula vai ser daqui a quinze dias, não tem aula no sábado, só vai ser, eu não consigo fazer antes. Ah, que triste, né, mas é assim.

70 P: Mas e aí, pra sanar essa dificuldade?

71 F: Pois é, às vezes, eu digo: “mãe, me obriga [risos] me obriga a preparar aula”. Aí, ela diz: “vai preparar aula, menina”. [risos] Aí eu continuo lá sentada. Mas eu acho que não tem muito o que fazer. Eu tenho que me reeducar.

72 P: É mais uma questão pessoal, né.

73 F: É, é, pessoal.

74 P: De se disciplinar...

75 F: É, de me disciplinar. Exatamente.

76 P: Assim, sempre que você faz o seu roteiro de aula, você acha que sempre, ou com que frequência você consegue realizar? Sempre consegue realizar da forma que você planejou, pensou antes?

77 F: Às vezes acaba mais rápido do que eu tinha pensado, aí eu fico sem ter... sem ter o que fazer na sala de aula. Aconteceu. Umás três vezes, mas já aconteceu. E, aí, aí eu inventei um jogo, sei lá, mas já aconteceu de ser mais rápido. Mas, às vezes, é mais devagar. Na maioria das vezes acontece direitinho e fica sobrando uma atividade. Eu planejei, hoje, por exemplo, eu tinha planejado, se sobrasse tempo, que eu sabia que ia ser uma aula, ia ter, eu tinha trazido outra, uma música, tava até nas costas [mostrando a folha de exercícios de revisão], aí não deu tempo, aí eu prefiro, muito melhor quando isso acontece, quando sobra atividade do que quando falta. Mas já aconteceu de faltar atividade.

78 P: Mas aí é mais uma questão de tempo, então?!

79 F: Do tempo. É.

80 P: Mas você cria expectativas de como eles vão também reagir ou interagir, é, receber essa, as atividades que você realizar?

81 F: Teve uma aula, semestre passado, que eu achei que ia ser um máximo, porque eu trouxe um texto, um texto bem engraçado e tudo. Era uma turma de terceiro semestre. Era um texto engraçado e depois, aí eu dei matéria normal, e depois eu ia passar a música “je survivrai”, né, que é o “I will survive”. Eu achei que ia ser um sucesso e não foi... ninguém gostou. Porque, assim, como eu tinha duas turmas, a turma do sábado tinha dito “ah, eu não gosto de Edith Piaf, não gosto das músicas francesas normais, não sei o quê”. Essa turma tinha dito isso e eu fui procurar uma música diferente pra trazer. Porque eu tinha trazido Carla Bruni e eles não gostaram de Carla Bruni. Aí eu, bom, então, isso a outra turma não, disse normal, né. Então, geralmente eu fazia a mesma, a mesma aula. Aí quando foi uns três sábados depois, eu trouxe “je survivrai” e na turma de sexta-feira foi um fracasso. Fracasso! Ninguém gostou, achou feio. Eu fiquei tão triste, porque, sabe, eu achei que ia ser. E a turma de sábado gostou, riu, cantou. Mas a turma de sexta-feira foi horrível.

82 P: Mas você acha...

83 F: Eu crio expectativas, sabe. Eu acho que eu confundo o meu gosto com o deles. Eu queria que todos gostassem das mesmas coisas que eu. Mas claro que isso não é possível. Eu crio expectativas.

84 E: Então, o fato de não ter dado, de não ter sido como você imaginou, você acha que é negativo?

85 F: Acho que é negativo. Negativo.

86 E: É, quando você não consegue realizar todo o plano, como você considera esse fato? Ah, já perguntei. Você prefere quando sobra atividade do que quando falta, né.

87 F: Com certeza.

88 E: Por que você acha que acontece de aula não ocorrer exatamente como planejado?

89 F: No meu caso, como eu falei, é mais o tempo, né. Aí, às vezes, o, os alunos pegam melhor a matéria, aí eu não preciso ficar me demorando nela, fazendo exercício, exercício, exercício. E, às vezes eles... precisam mais. Demorar na matéria, fazer exercício, repetir o que foi que eu falei. Como era a pergunta mesmo?

90 P: Era assim, quando acontece de não ocorrer exatamente do jeito que você pensou ou planejou, que suposições você faz sobre a que se deve isso, porque aconteceu de não ter sido como eu pensei?

91 F: É, isso, geralmente é o tempo do aluno. E eu sempre tive que tentar respeitar isso. Aí, às vezes, tem aluno que demora mais, tem... metade da turma já entendeu, tem uns pouquinhos que não entenderam ainda. Aí eu fico em dúvida: “será que eu continuo repetindo até aqueles entenderem? Ou eu respeito a maioria que já, já conseguiu?” Então eu nunca sei o que fazer direito em relação a isso, sabe. Aí eu, eu vario. Às vezes eu repito de novo, mais uma vez, mais uma vez, até todo mundo entender. Ou eu passo a diante porque a maioria já conseguiu, sabe.

92 P: Que não entendeu o conteúdo, a matéria ou...

93 F: É. Porque tem uns que são mais rápidos que os outros. Aí eu nunca sei. Se eu devo dar mais atenção àqueles que vão mais devagar ou dar mais atenção a... Porque, assim, se, por exemplo, se fosse eu que já tivesse entendido e a professora ficasse repetindo a mesma, mesma coisa, eu não ia gostar. Mas por outro lado, se eu não tivesse entendido e a professora já passasse, eu também não ia gostar. Mas aí eu não sei o que fazer.

94 P: Você tenta equilibrar, né.

95 F: É, pois é.

96 P: E quando é um exercício, uma atividade, um exercício que você vai passar e você explicou de uma forma, já aconteceu de eles, alguns ou a maioria ou metade ou parte deles não entender exatamente o que você tá pedindo?

97 F: Várias vezes.

98 P: Aí como é que você se sente, como é que você tenta...

99 F: No terceiro semestre eu não falava português, de jeito nenhum. Eles falavam e eu “hum, não tô entendendo!” E aí eu tentava diversas formas. Desenhava, fazia mímica, não sei o quê. No primeiro, eu já falo português quase o tempo todo. Porque num adianta, sabe, o pessoal não entende. Eu prefiro falar em português, do que eles ficarem com aquelas carinhas de que não tão entendendo nada. Quando eles não entendem que eu falo em francês, eu repito em português. No primeiro semestre, com certeza. Mas no terceiro não, aí eu fazia de tudo, desenhava, tal, fazia mímica.

100 P: Só pra finalizar, eu queria se você pudesse definir o que é o trabalho de professor de francês.

101 F: Definir o que é o trabalho de professor?

102 P: É, definir o que é o trabalho de professor.

103 F: De professor em geral?

104 P: O trabalho do professor, você pode falar de um modo geral e depois especificar o de professor de francês. Já que é a sua experiência, né.

105 F: Eu acho que de uma forma ou de outra o professor é um formador de opinião também, né. Então, é, é muito difícil ser professor, porque tem que tá todo tempo prestando atenção no que você fala. E, as, às vezes, eu falo as coisas que “não devia ter dito isso”, sabe. Mas aí já foi, não tem mais jeito. Então, o professor, é uma tarefa de muita responsabilidade. E professor de francês também. E é como eu falei no comecinho, aquela parte de cultura, de trazer informação, de chamar atenção pra, pra novas coisas. Acho que é isso, assim.

106 P: Só mais uma. E quais seriam, então, no trabalho de professor, as tarefas que compõem, no caso, você, professora de francês, no Núcleo, no primeiro semestre, né, quais são suas tarefas? Quais são as tarefas que compõem o trabalho de você professora de francês.

107 F: Em sala de aula!?

108 P: É, pode ser antes, o que antecede e o momento de você estar em sala de aula.

109 F: Ó, umas das tarefas do professor é planejar a aula, planejar e, e dentro de sala de aula o mais importante, eu acho que é se fazer entender. Não importa como. Acho que o importante é o aluno sair daqui tendo entendido a, a, a matéria. Acho que outra coisa importante também é, sei lá, fazer rir, sabe. Eu acho, porque eu, por exemplo, não aguento uma aula se não tem uma piadinha, uma gracinha, eu gosto. Não sei se todo mundo, acho que nem todo mundo gosta. Mas eu acho que o professor precisa também descontrair um pouco. Acho que uma das tarefas é isso. E despertar o interesse do aluno, porque se o aluno não tiver interessado. Trazer coisas novas, coisas diferentes pra dentro da sala de aula, sabe, seja o que for.

110 P: Certo, aí, só mais uma. É, então, você poderia agora fazer, recapitular e mostrar qual a sua conduta? Por exemplo, pra hoje, pra aula de hoje a sua conduta. Ou de qualquer outra aula. Você pode descrever a sua conduta, assim, resumidamente?

111 F: É. Eu entro na sala. Dou bom dia pra todo mundo. E... Quando tem muita gente, eu já começo a aula logo. Quando eu vejo que tem muita gente, que frequenta normalmente o curso, que não tá, eu espero uns três, cinco minutinhos. Aí começo a primeira atividade que eu tinha planejado. Geralmente, a primeira atividade, ela não é matéria logo. Pra poder o pessoal, dar tempo de chegar. Aí eu faço isso, faço uma atividade. Aí tento me fazer entender. Deixa eu ver o que mais. Tão difícil isso! E... sei lá. Dou matéria nova no quadro. Faço exercício. Faço com os alunos. Peço pra eles falarem. E... eu... faço chamada. Que mais? Acho que é isso. Que pergunta mais difícil!

112 P: Só mais uma coisa. O que você acha de ter que elaborar aula e ter que elaborar prova? Plano de curso?

113 F: Pois é, né. Como eu já falei, eu tenho preguiça.

114 P: Mas você acha que isso é tarefa do professor?

115 F: É. Tarefa do professor. Eu acho que sim. Porque o professor que tá na sala de aula, ele sabe os alunos que tem. Então, eu fico feliz que aqui não é uma prova única, que vem lá de cima pra gente aplicar. Eu fico feliz com isso, porque, é, os coordenadores não tão aqui [estávamos na própria sala de aula da professora], não sabem o que foi dado em sala de aula, o vocabulário que eu utilizei, o que que pode ser cobrado. Então, apesar de eu ter preguiça de fazer isso, mas eu acho que é tarefa do professor. Fico feliz com isso.

116 P: Se você fica feliz, então, você vê como positivo.

117 F: Positivo.

118 P: Até porque eu queria que você fizesse essa comparação e você fez sem eu nem pedir. É que tem cursos em que você tem uma prova única, então não é você mesmo que elabora.

119 F: É. A minha mãe, ela é professora do Estado e, é assim, ela ensinava num supletivo, no supletivo é assim. Vêm do governo federal as provas. E, às vezes, ela pedia pra eu dar um reforçozinho com os alunos dela de inglês. Então era ruim, porque a gente tinha que trabalhar aquilo que ia cair na prova. Não podia trazer um qualquer, porque, sei lá, pra eles o importante era passar na prova e aquilo não interessava. Entendeu? Então, se fosse a minha mãe que fosse elaborar a prova, era muito melhor, porque ela podia abordar qualquer outra coisa, né. Palavras que são mais próximas a eles e tudo. Aí, depois de um tempo, não, começou ela mesma a elaborar as provas, aí era bem melhor.

120 P: Pois, tá ótimo, Flor. Muito obrigada.

121 F: De nada.

ANEXO D – Transcrição da Autoconfrontação Simples – Profa. Rosa (ACS – ROSA)

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL: *DES CONVERSATIONS LES COLOCATAIRES*¹¹⁹

CENA: A professora, à frente de sua mesa, em pé diante dos alunos sentados em semicírculo, apresenta a tarefa deles – escutar um diálogo – e dá instruções sobre como proceder a essa escuta e explica as informações que quer que eles tentem compreender [quantas pessoas falam e quem elas são – homem ou mulher].

On va écouter un dialogue. A gente vai escutar um diálogo. Pedir pra vocês detectarem esse diálogo todo seria loucura. Mas eu gostaria que vocês prestassem atenção nas pessoas que estão falando. Quantas pessoas estão falando? Eu gostaria que vocês diferenciasssem o som, o timbre da voz. Certo? Depois que cada um identificar para si quantas pessoas estão falando, aí eu gostaria que vocês partissem pro diálogo em si. Mas quer dizer, valha, Rosa, então... [simula como se fossem os alunos falando pra ela]. Quais as palavras que a gente encontra nesse diálogo que a gente conhece? Ou que a gente não conhece, mas sabe o que é a palavra lá? Certo? Tá? **(Instrução de Rosa para a escuta do diálogo durante a aula)**

1 R: Pronto, aí, né. Porque é muito difícil, por exemplo, um aluno tá no primeiro semestre, então ele ainda não tem o costume de ouvir a língua. Então, quando o professor pede pra ele ouvir um diálogo, interpretar logo esse diálogo é uma coisa bem incoerente, logo aí no início da aula, né. Então, quando ele pelo menos tenta identificar coisas, é, é, não o diálogo em si, mas, por exemplo, é, coisas que, é, é, como é que se diz, coisas que fazem parte do diálogo, ele vai começar como, assim, pela margem [fazendo gesto com as mãos], né, ele não mergulha logo, começa pela margem. Ele vai escutar. Claro que em qualquer língua, eu acredito que dá pra diferenciar se fala um homem, se fala uma mulher, se fala uma criança. E, a partir daí, você já começa a, a como é que se diz, a tirar do aluno alguma informação que ele já tem, que ele já conseguiu ter com alguns dias de aula, né. Então, se eles identificassem pra mim que é um homem, que é uma mulher, são tantos homens, tantas mulheres, que não tem homem, só tem mulher ou vice-versa, ele já estaria me dizendo alguma coisa daquele diálogo, né.

2 P: Ah, então você sempre faz, dá esse tipo de instruções antes deles escutarem algum áudio, algum exercício em que eles têm que escutar?

3 R: Pronto. Porque senão eles vão ficar preocupados em identificar o diálogo todo, né. Pra dizer que eles entenderam isso, que é isso. E que no comecinho do primeiro semestre, esse, pra mim, não pode ser o objetivo porque seria tentar alcançar uma coisa quase impossível, né. Eu não iria ter êxito nessa minha aula se esse fosse o objetivo. O objetivo é realmente começar a identificar os personagens. A partir daí, começar a falar uma coisa que a gente já aprendeu. Por exemplo, a palavra *fille*, a palavra *garçon*, a quantidade, né. Então...

4 P: E essa sua percepção, essa sua forma de trabalhar isso, de achar que tem que ser primeiro esses objetivos básicos parte de onde? De onde é que vem essa?

5 R: Parte, assim, até de mim mesma como aluna de língua estrangeira. Quando eu comecei a estudar, eu notei que eu tinha essa grande dificuldade. Eu queria acompanhar todos, a classe era heterogênea, e eu queria acompanhar. E eu via que eu tinha que respeitar os meus limites. Mas que também a minha professora, ela não estava também tão interessada nisso, nos limites de cada um. Até mesmo porque era heterogênea demais essa classe. Então eu disse: “bom...” Então, foi mais difícil pra mim. Quer dizer, nós temos que respeitar os limites do aluno, os limites da aprendizagem. Porque cada um tem uma forma de seguir na aprendizagem.

6 P: Aí, no caso [referindo-se à cena que foi vista], você explica pra eles bem direitinho em português antes deles escutarem.

7 R: É, é, explico, aí coloco já algumas palavras já em francês, né. Eu acho que o ideal seria que o professor falasse o tempo todo em francês. Mas o que é que não há compatibilidade, o que é que torna isso, a meu ver, difícil? É o professor ter que seguir um programa e ter que falar francês o tempo todo. Se ele fala francês o tempo todo, o professor tem que ter um ritmo próprio, porque vai demandar mais, isso demanda muito mais tempo. Talvez tivesse que ser mais dias por semana e ele não teria que estar tão preocupado com o programa que ele tem que seguir, né.

8 P: Esse programa que você diz...

¹¹⁹ Seção de atividade do livro. Diálogo inicial de cada unidade.

9 R: É o livro, é o próprio livro. Porque eu tenho que terminar o semestre com essas cinco unidades dadas. Então, na verdade, pro ritmo, a meu ver isso, pro ritmo. Por exemplo, eu tenho quatro meses pra dar isso aqui, são dois dias por semana, né...

10 P: Nesse caso aí é um dia, é turma de um dia.

11 R: Ah, é turma de sexta. Desculpa, é porque eu tenho duas turmas. Pronto. Um dia por semana¹²⁰...

12 P: Ainda piora a situação...

13 R: Ainda piora a situação... Então, é, então, eu acho que falar todo o tempo a língua estrangeira, realmente não iria atingir o meu objetivo desejado, o meu objetivo.

14 P: Certo.

15 R: Mas aí eu dou uma misturada.

CENA: A professora continua dando as instruções para a escuta do diálogo. Fala pra eles, depois de identificarem quantas pessoas estão falando, tentarem identificar alguma palavra conhecida.

16 R: Pronto. Porque, às vezes, eles não conhecem, é, por exemplo, às vezes, a palavra soa apenas um som incompreensível. Às vezes, é até uma frase e o aluno pensa que é uma palavra, né. Então, aí não tem como eles perguntarem, eles deduzirem alguma coisa. Mas tem palavras que eles não sabem o significado, mas que já ouviram. Às vezes, eles não identificam, mas sabem que aquilo é uma palavra que quer dizer alguma coisa, que é um adjetivo, um substantivo. Só não sabe o que significa bem naquele contexto, mas eles têm uma ideia.

CENA: A professora coloca o áudio completo do diálogo três vezes seguidamente. Em seguida, pergunta em francês quantas pessoas falam no diálogo – *Combien de personnes parlent dans le dialogue?*.

17 R: Aí eu, antes né, um pouquinho antes, eu repeti três vezes, né. É, às vezes, eu repito muito mais. Eu, eu, eu não sigo, nem na aula e nem na prova, por exemplo, tantas vezes, tem que ser tantas vezes. Porque para alguns alunos, duas ou três vezes é o suficiente pra me responder, pra chegar ao objetivo que eu como professora quero dele. Pra outros não. Então, eu sempre tenho uma tendência de repetir e repetir, repetir e repetir.

18 P: E no seu planejamento, assim, da aula, quando você tá pensando o que você vai fazer na aula. Aí então você já pensa, você não pensa então quantas vezes você vai colocar?

19 R: Não, eu não penso. Eu não determino quantas vezes. Eu olho também em torno. Eles fazem alguns gestos que eu sei que a maioria tá dando conta. Por exemplo, às vezes, eles tão com cara de pavor ou... eu olho a maioria. Eu olho o rostinho deles, então, pronto, eu tô vendo aqui que a maioria entendeu alguma coisa. Aí eu paro. Quando eu vejo que eles estão muito, assim, assim [faz gesto de pessoa que não está compreendendo]. Só um ou outro entendeu. Então eu continuo. Mas também se eu continuo, repito, repito, repito. E eles continuam, eu sinto que eles continuam sem entender. Aí também eu já paro. Talvez eu esteja pedindo demais. Ou então eles realmente não estão conseguindo mesmo, porque o som não é bom ou porque há uma mistura de vozes e eles não tão conseguindo compreender. Bom, eu deduzo alguma coisa.

20 P: Então, quando você tá preparando a aula, como é que você pensa então? Como é que você determina o que é que você vai fazer?

21 R: Pronto. Assim, quando eu preparo a minha aula, digamos que eu prepare cinco tópicos. Mas eu sinto que pra eu dar aqueles cinco tópicos seria necessário que realmente a turma tivesse, assim, bem preparada, estimulada para aquela aula. Mas eu deixo cinco preparados, mas eu sinto que desses cinco, três é o que eu vou dar. Eu sinto pela turma que eu tenho, tá? Pode ser que, por exemplo, na turma de terça e quinta, eu sinto que dá pra dar quatro. De sexta, como eles têm menos aulas, faltam também e tal, dá pra dar três tópicos, né. Desses três, eu começo sempre pelos mais importantes, aqueles que eu acho que são os mais importantes. Então, quando é, em geral, escuta, eu gosto de fazer antes. Mas como, às vezes, eles chegam atrasados, eu faço um pouco intermediário. Mas não é uma atividade que, na maioria das vezes, eu gosto de deixar pro fim não. Porque eles já estão cansados. Entendeu? Mas aí, eu tenho uma base, né. Daqueles tópicos, dos cinco que eu vou dar, qual é o mais importante e o tempo que eu tenho que determinar para aquilo dali.

22 P: Aí, no final, você falou que eles já estão mais cansados. A seu ver, esse tipo de atividade de escuta ele demanda mais...

23 R: Demanda mais atenção, relaxamento do aluno.

24 P: Então, você prepara esses cinco tópicos, quatro tópicos que seja, mas já sabendo que vai depender, se você vai trabalhar ou não, vai depender da resposta que eles vão lhe dar.

25 R: É verdade, é verdade. Exatamente.

¹²⁰ A turma com curso uma vez por semana tem aulas geminadas, então, na verdade tem o mesmo número de horas/aula que as turmas com curso duas vezes por semana. Contudo, o fato de encontrar os alunos apenas uma vez por semana e de serem quatro aulas seguidas é tido como um fator negativo pelos professores, por ser cansativo.

CENA: Professora pergunta quantas pessoas há no diálogo, depois quantos homens e quantas mulheres. Pergunta se os alunos compreenderam o nome de alguns deles. Os alunos vão respondendo e a professora vai repetindo a resposta deles. Em seguida, pergunta que palavras eles ouviram. Alguns alunos vão dizendo algumas palavras do diálogo.

26 R: É, aqui, assim, por exemplo. Quando eu pergunto se tem alguma palavra que eles conhecem, eu tô querendo trazê-los para dentro do texto, aí, porque, às vezes, eles não entendem nada. Mas ele diz: “eu entendi o *d'accord*, eu entendi o *j'arrive*”. Então, eu acho que a gente tem que valorizar cada coisa dessa, né. “*D'accord*, olha lá” [simulando como se estivesse falando para o aluno que disse a palavra]. Escrever. Aí ele pede...

27 P: Pra estimulá-los?

28 R: Hã?

29 P: Valorizar essas pequenas coisas pra estimulá-los?

30 R: Pra estimulá-los a depois... né?... Aí ele disse: “Ah, Rosa, dá pra você escrever na lousa? Como é que a gente escreve *d'accord* e *j'arrive*?” Então, alguma coisa eles já conseguiram. Então, se você não planta, assim, essas coisinhas neles, eles vão relaxando e vão desistindo.

31 P: Aí, antes disso, você perguntou quantas pessoas tinham. Aí eles foram falando.

32 R: Sim, eles foram falando: “*deux filles, un garçon*”. Tinha uns que estavam dizendo... que, é... errado, tá? “*Deux garçons, une fille*”. Mas aí eu, eu deixo passar com se eu não tivesse ouvido. [Sorrindo]. Entendeu? Porque aí, até mesmo porque se eu disser: “Não!” Ou então, se eu... a não ser que eu sinta que o aluno sabe, aí eu digo: “você tem certeza?” Mas aí, às vezes, o aluno diz com certeza e não é. Aí eu deixo passar como se eu não tivesse ouvido, porque depois ele vai saber que não é. E também não fica constrangido.

CENA: A professora continua colhendo as palavras que os alunos ouviram no diálogo. Explica o significado de algumas. Em seguida, vai ao quadro e escreve as palavras pronunciando o nome dos alunos que as disseram.

33 R: Aqui, quando eu chego à lousa, talvez aqui não dê pra ouvir, mas, em geral, eles pedem pra eu escrever, né, eles pediram pra eu escrever. Aqui, eles estão pedindo. Então, aí eu chego e coloco as palavras que eles disseram, tal, pra poder dar aquela força.

34 P: Você escreve então não porque você tivesse já determinado escrever. É porque eles...

35 R: Não, é porque eles pediram. Quando eu sinto que é uma palavra, até mesmo porque a gente vai estudar depois. A gente vai abrir o livro e ver o diálogo. Então, eles vão ver lá a palavra. A minha intenção é mais é trabalhar mais essa, a compreensão oral mesmo. Mas aí eles pedem. Agora também chega um ponto que talvez a palavra, ela seja escrita, por exemplo, como o *d'accord*, que tem dois cês, termina com um dezinho no fim. Então, às vezes, pra fixar melhor eu chego no quadro e escrevo. Mas, em geral, nesse momento [apontando para a cena parada na TV] é porque eles pedem: “Rosa, escreve no quadro.” As meninas, a A. e a B. que ficam ali na pontinha [indica a posição das alunas na cena na TV], elas tinham essa...

36 P: Mas aí essas perguntas de compreensão que você fez. Quantos, *combien de personnes, les mots que vous avez entendus*... Essas aí você já tinha determinado?

37 R: Ah, com certeza. Isso aí é, aliás, o objetivo meu era esse daí. Não que eles chegassem a compreender o diálogo em si, mas que eles, por exemplo, compreendessem a grosso modo alguma coisa desse diálogo. A periferia dele, quantas pessoas.

38 P: Como você já explicou, né?

39 R: Como eu já expliquei.

CENA: Depois de escrever as palavras no quadro, a professora coloca o áudio do diálogo mais uma vez para verificar as palavras ditas pelos alunos. Quando termina o áudio, confere as palavras escritas no quadro. Em seguida, pergunta se os alunos ouviram os nomes de dois dos personagens, que são pronunciados no diálogo. Coloca o áudio novamente para eles tentarem identificar.

*Deux filles et un garçon? Est-ce que vous-avez entendu leur noms*¹²¹? Vocês entenderam os nomes deles? Não? Ouviram não? [...] Mas no diálogo todo dá pra gente identificar o nome de duas pessoas. Então, quando uma garota chama o rapaz e ele diz o nome dela. Vamos ouvir mais uma vez. Tá certo, gente, aqui se não der pra vocês identificar também é porque realmente não tem condições, aí a gente vai trabalhar... **(Fala de Rosa em diálogo com os alunos durante a aula).**

¹²¹ *Dois garotas e um garoto? Vocês entenderam os nomes deles?*

40 R: Aqui, eu tô querendo que eles identifiquem o nome das pessoas que tem no diálogo. E, inclusive, eles já conhecem [de lições anteriores do livro]. Não todos, né. Eu tava querendo que eles identificassem. E também, não sei se é bem nesse momento, mas quando o Clement, eu acho que é o Clement. *Quand'il dit: "j'adore aller au supermarché."* Na verdade, é uma ironia. E teve alunos que identificaram como ironia. Bom, não sei precisar se foi nesse momento aí, né. O aluno chegou e disse: "ele é irônico". Porque, na verdade, ele não gosta de supermercado... Então, isso foi legal. [Sorrindo].

41 P: Então foi o aluno que identificou?!

42 R: O aluno que identificou.

43 P: Legal.

CENA: Escutam o diálogo. Ao final, a professora repete passagem do diálogo em que aparecem os nomes de dois personagens: "*- Laurent! - Oui, oui, Blandine, j'arrive.*"

44 R: [Sorrindo]. Eles têm muita dificuldade em identificar os nomes em francês. Ainda, né. Então, nomes que não têm muito, então eles confundem com uma palavra em francês, um verbo, um substantivo. Então, eu acho importante identificar no diálogo antes, depois que eu pergunto quantos garotos, quantas garotas, os nomes. Porque já separa uma parte, quer dizer, já, eles já não se atrapalham tanto quando eles vão querer identificar os verbos, os substantivos. Porque eles já identificaram os nomes. Eles não vão achar que Blandine, por exemplo, é um verbo ou um substantivo. [Risos].

CENA: A professora pede para os alunos abrirem o livro para "dar uma lidinha". Escolhe três alunos para ler o diálogo, determinando um personagem para cada aluno.

45 R: Aqui. Quando eu faço a escolha pra, nesse caso aí, eles vão ler o diálogo, né, já estão com o livro, já estão sabendo o diálogo. Eu misturo alunos, é, que eu acho que são mais, estão fracos [fazendo o gesto "entre aspas" com as mãos], intermediários e mais avançadinhos. Por exemplo, a M., ela tem mais dificuldade, o J. intermediário e a B. já sabe bem mais. Às vezes, eu faço, eu nunca faço só com aqueles que têm dificuldade não, tá? Porque os que são bons, eles ajudam os que têm dificuldade. Então, eu não posso misturar só os que são bons e só os que têm dificuldade, né, eu faço, em geral, uma misturazinha. Tava no iníciozinho [se referindo ao semestre], mas já dava pra perceber que a B. era legal, o J. tinha dúvida, mas a M. também eu sentia que ela tinha dificuldade.

46 P: Então, essa sua compreensão, digamos assim, essa sua estratégia de misturar alunos de níveis diferentes, parte de você mesma?

47 R: Com certeza. Parte de mim mesma.

48 P: A partir de que ponto?

49 R: Assim, por que... assim, eu, na verdade, eu acho que isso não tá, não tá, eu acho que tá ligado ao ensino em geral, a tudo, tudo na vida. Se você pega pessoas que, se você mistura pessoas, pessoas que não têm conhecimento, que não gostam de estudar, que não conhecem muito, você pega uma pessoa daquela e coloca num grupo de pessoas que incentivam, que gostam de estudar, gostam de perceber, ela vai começar a perceber que ela tem um potencial a ser desenvolvido. Talvez o meio em que ela vive é que não ajude, não é? Então, parte, na aprendizagem mais do que qualquer outra e em todos os outros campos da vida da gente, mas na aprendizagem é fundamental que haja essa mistura pra que você realmente tenha uma média, né. Você não pode separar os alunos, né. Você trabalha com o todo.

CENA: Os alunos escolhidos leem e a professora vai corrigindo alguns erros de pronúncia. Em seguida, a professora lê o diálogo.

50 R: Daí, é, eu acho que eu poderia ter lido primeiro. Mas o professor ele, é porque eu não gosto muito de sempre me apresentar logo. Eu gosto de ouvir cada um, depois, né, você chega e... Porque senão dá a entender que o aluno vai ter que, eles acham talvez que, digamos: "ah, acho que ela leu muito bem, eu vou ter que ler assim." Não, não é esse o objetivo, tá? Então, eu peço pra eles lerem, identifico mais ou menos a carência e depois eu vou lendo. Porque o que eu quero é que eles reflitam. Se é que eles fizeram isso, né. Como eles disseram e como eu estou dizendo. Fazer tipo um... [com as mãos faz um gesto que significa, provavelmente, um balanço, uma comparação].

51 P: Então, você faz sempre dessa forma? Que eles leiam primeiro e depois você?

52 R: E depois eu leio. Às vezes, não. Às vezes, claro, eu leio e depois eu peço pra eles lerem, mas no desencadear da minha aula o que eu pensei foi eles escutar, depois ler e com o que eles tinham ouvido no aparelho e depois eu leio pra dar um arrematezinho, pra fazer com que eles reflitam um pouco: "aquela palavra eu disse assim, a Rosa disse diferente". Porque fica muito assim, o aparelho, depois eu, depois eles. Eu e o aparelho? Não. O aparelho, o aluno, o professor, né.

CENA: Depois que a professora termina de ler, os alunos riem. A professora pede a mais três alunos que leiam.

53 R: Pronto, aqui, também, eu estou fazendo uma misturinha, mas... Agora, também, eu estou lembrando também de outra coisa. Porque quando passa tempo, né... [risos] Eu estou lembrando que, na verdade, é, eu, eu tava também trabalhando com uns bem calados. Tava no início [do semestre], eu, eu, a B. desde o início falava bastante, o Je. também dava a sua opinião, o Ja., tá. Então, tem uns que você já nota que eles querem crescer dentro do curso. E outros que quase não falam, tá. E aí quase não falam. Então, eu tô chamando, que são as garotas que estão à minha esquerda [referindo-se à sua imagem no vídeo].

CENA: Finda a leitura do diálogo, a professora explica, no quadro, a pronúncia de uma palavra do diálogo.

54 R: Assim, eu noto, é uma característica minha, né, que eu não sei, porque eu nunca fui, assim, nunca fui analisada, assim, no sentido de: “Ah! Rosa, você deveria trabalhar mais isso ou aquilo.” Mas eu noto que a minha preocupação é mais oral do que escrita, né, é mais em compreensão oral mesmo, mais em saber identificar o som do que propriamente a gramática, entendeu, ou a escrita. São coisas que *viennent avec*, como diz no francês, né. [Sorri]. E eles têm aula uma vez por semana e já não entendem muito. Então, eu noto que eu sempre tenho essa preocupação. Talvez uma preocupação... que não coubesse, num sei, aí. Você tem que dizer *acheter, cheveux* [repetindo as palavras que explica no vídeo]. Depois eles iriam esquecer isso aí. [Rindo]. Mas eu noto que pra mim, às vezes, é importante certos detalhes.

55 P: Mas ao menos alguns devem pegar isso, né.

56 R: É. Claro!

57 P: Se alguns esquecem, outros pegam.

58 R: Com certeza absoluta. Com certeza absoluta.

CENA: A professora orienta os alunos a lerem o texto e identificarem as palavras que não conhecem, grifando-as, enquanto ela vai escrever uma “listinha” no quadro. Os alunos leem e a professora escreve no quadro.

59 R: Pronto, eu fiz uma listinha. No caso, essa lista é de, é de *ménage, balayer*. É que eu não tô vendo ali. *Balayer, faire les courses et tout ça*. Pronto. Então, assim, aí eu tô colocando também um pouco assim, porque eles ouviram o diálogo, né, eles, mas aí essa lista é mais é pra fixar. Tanto porque é uma coisa muito comum, um francês não tem uma empregada doméstica, ele faz as coisas. Então, é importante conhecer também, não só pra um francês, pra todos, né, mas digamos pra língua francesa aí. Como eles não, como eles mesmos que têm que fazer as coisas dentro de casa, então é importante ter essa lista aí de coisas que poderiam fazer. E que também elas não estão só em palavras soltas. Como *faire la vaisselle*, né, *faire la vaisselle*. É uma expressão que diz o que? Lavar louça. Que é totalmente diferente, a gente, nós dizemos o verbo lavar, tá, e eles é fazer, né, *faire la vaisselle*, né. Então, quer dizer, então são expressões que são importantes que eles conheçam. Porque senão eles poderiam grifar só *vaisselle*. Mas, na verdade, é *faire la vaisselle* que vai dar o entendimento.

60 P: E aí por que, o que lhe levou a colocar aquela lista?

61 R: Aquela lista lá é porque se nós estávamos estudando no diálogo, que são três jovens que dividem o apartamento e eles dividem as tarefas – *les tâches domestiques*. Então, eu queria que eles conhecessem um pouco dessas tarefas que a gente faz dentro de casa, a gente faz na nossa casa, que é tão comum e que os franceses fazem numa naturalidade muito grande. Porque você acha que vai daqui pra um país desse grande, desenvolvido e você não vai nem saber o que é um trabalho doméstico? Ledo engano. Você vai fazer o trabalho. [Risos]. Eu gostei dessa unidade.

62 P: Mão na massa! [Risos].

63 R: Mão na massa! [Risos].

64 P: E aí enquanto você coloca a lista, você pediu pra eles...

65 R: Pra eles identificarem as palavras. Mas eu já deduzi que as palavras já estariam mais ou menos na lista.

66 P: Ah, relacionadas a esta lista que você colocou.

67 R: Relacionadas a essa lista. Só que eu achei, quer dizer, eu enquanto professora em casa, que eles iriam grifar, como eu disse pra você, só *vaisselle*, tá? Mas, na verdade, eu queria que eles entendessem a expressão *faire la vaisselle*, tá? E não identificar só, né?

CENA: A professora fala do verbo *faire* que aparece no texto e diz que eles vão começar a trabalhar a partir daquele dia [apontando para lista no quadro].

68 R: Bom, eu acho, assim, que é uma coisa que eu não consigo entender. Por exemplo, no primeiro semestre, você vai trabalhar os verbos da primeira conjugação, em geral, mas os principais, [risos] eles são da terceira conjugação. [Risos].

69 P: Eles estão fora da primeira. [Risos].

70 R: Totalmente. [Risos]. *Aller, être, avoir, faire*. Esses verbos, não tem como sair do primeiro semestre sem saber empregar. Nas duas provas eles foram empregados, né. Então, a coisa mais fácil é você pegar um verbo da primeira conjugação e conjugar se você realmente [gesto com os punhos cerrados] estiver empenhado em aprender e estudar. Porque tem aluno que termina e não sabe. Então, assim, aí foi que eu já senti a necessidade, né. Mais na frente é que ele iria ser explorado, mas [gesto de angústia] eu coloco logo no início pra que eles possam ir se acostumando. *Faire attention*, né, é prestar atenção. *Faire la vaisselle*, né. É um verbo muito utilizado e que, às vezes, não é muito explorado.

71 P: Então, esse pensamento você já teve no planejamento do curso?

72 R: Com certeza, com certeza. Quando ele [referindo-se ao livro] diz: trabalhar os verbos da primeira conjugação... Mas aí ele coloca *aller*, ele coloca os outros, o *être*, o *avoir*. Então, você não pode dizer que só vai trabalhar os verbos da primeira conjugação. Você vai dando, né, mas você vai dando ênfase a eles igual você vai dando a esses da terceira conjugação.

CENA: A professora traduz o texto, explicando a situação do diálogo.

73 R: Ah, uma coisa aqui. Porque nos pequenos dialogozinhos, eles aparentemente são simples, né, mas pra eles [aponta a cena na TV e faz gesto negativo com a cabeça] não são, entendeu? Quando você diz *d'accord*. Quando você diz certas palavrinhas ou expressões, que pra quem já sabe, ali: “Ah! É besteira”, né, mas pra eles não são. É porque eles perguntam: “e eu posso utilizar nesse sentido?” Eles nem sabem a língua, mas eles dizem uma frase em português e coloca uma palavrinha, né, como *alors, d'accord, ça y est*. Isso pra eles não é fácil, né, não é fácil também. Fácil pra nós talvez, né. [Sorri]. Mas pra eles não é.

74 P: Você tinha dito que ia, que eles grifassem as palavras desconhecidas, daí você, aí agora você já começou a leitura do texto, traduzindo passo a passo.

75 R: Foi. Ah! Isso aí é a continuação. Pronto. Aí o que é que eu fiz? Eu, porque é assim, se você só pegar as palavras, na verdade, as palavras desconhecidas pra eles, e eu não vou perguntar pra cada um qual a palavra desconhecida e dar, *silence* é silêncio. Não! Então, eles grifam lá as palavras desconhecidas pra eles e na hora que eu traduzo o diálogo, eu traduzo no contexto. E eles vão identificando que aquela palavra, ela não é isolada [franzindo o cenho], né. Como *faire la vaisselle, la vaisselle* não é isolado. E pode ser, né, *vaisselle*, pode ser isolado, mas eu acho que a gente tem que trabalhar a coisa dentro desse contexto [aponta pra imagem na TV], tá. A louça, nesse contexto. Não adianta eu dizer: “isso é louça” e escrever na lousa. Eles vão esquecer, né. Aí, quando eu vou traduzindo, lá tá grifado, eles escreveram as palavras que eles não conhecem, mas eles estão dentro do texto, vendo que elas estão no contexto. Quer dizer, é a minha ideia [franzindo o cenho e fazendo gestos com a mão].

76 P: Até pra eles pegarem bem o sentido, né.

77 R: Pra eles pegarem bem o sentido, né. Eu não pergunto: “e essa...”, às vezes, sim, né, quando eu vejo que é só uma palavra como *transport commun*, uma coisa assim, pode ser. Mesmo assim [tom de lembrança], *transport – commun*, né?

78 P: Vem sempre acompanhado, né?

79 R: Vem sem... nunca vem só, né?

CENA: A professora continua traduzindo e explicando o diálogo. Ela para o vídeo depois de sua seguinte explicação: “Aí a Marina volta-se pra Blandine e diz: *Tu vais onde?* E a Blandine diz: *Do lado dos Correios – À côté de la poste.*”

80 R: Uma coisa. Eu digo: “tu vais onde” e é de propósito o “tu vais onde”. Porque eles estão aprendendo a diferença do *tu* e do *vous*. Se eu disser assim: “você vai onde”, eles vão achar que pra amigos íntimos, eles vão poder utilizar o *vous*. Porque eles têm a tendência de traduzir o você pelo *vous*, né, em geral. Então eu digo “tu vais onde”, já deixando bem claro que o *tu* é o tu que nós no português não temos o hábito de utilizar. Eu poderia dizer: “e a Blandine perguntou pra amiga: você vai onde?”, mas eles iriam confundir quando eles fossem estudar o *vous* e o *tu*.

81 P: Então, você já vem com essa preocupação de que eles não misturem, não confundam.

82 R: Exatamente, que eles não confundam. Na verdade, eu não digo pra você que eu tenho cem por cento o domínio daquilo que eu vou dizer. Mas à medida que eu vou dando aula, eu vou pensando no que eu vou dizer, porque uma palavra, eu posso depois criar um problema pra mim mais tarde, né. Ou, pra mim não, na aprendizagem deles, tá. Se eu digo assim: “aí a amiga perguntou pra outra: você vai fazer o quê?” Isso na tradução, né. Só que eu não devo dizer isso. Porque eles vão confundir mais tarde isso aí.

83 P: E sobre essa sua forma de explicar.

84 R: Sim, eu explico [gesto abrindo os braços], né, como é, porque se eu for lhe dizer palavra por palavra o que significa, não fica legal. Aí, quando eu dizia: “Ah!” [referindo-se a sua interpretação do diálogo, aos gestos, que aparecem no vídeo], tudo isso aí, eu acho que faz parte da tradução. [Sorrindo].

85 P: Aí, no caso, você já traduz tudo em português e ainda explicando, porque tem vezes aí que você até nem segue uma tradução literal, do jeito que tá lá, mas parece que já tá explicando a situação pra eles.

86 R: Exatamente, explicando a situação pra eles. Porque não sei se você reparou, mas eles copiam. Eles copiam o que você diz. Eles copiam do lado do livro. Eles copiam, aliás, no livro do lado daquela frase, daquela... Mas é importante que eles tenham uma ideia, né, que eles comecem a trabalhar essa questão de ideia, né. Porque mais tarde, eles vão ver que as coisas não são traduzidas ao pé da letra. Eu tenho um aluno, desse dia não, de terça e quinta, ele adora a Carla Bruni. Então, ele sempre chegava pra mim: “Rosa, olha essa música pra mim.” E ele traduzia exatamente ao pé da letra. Bem no início. Depois ele foi começando, alguma coisa, assim, eu fui vendo um progressozinho nele, né. E ele: “Rosa, eu acho que aqui não é essa palavra não, né. Então, a gente poderia colocar...” Então, na verdade, a tradução, ela é muito subjetiva. Não pode ser totalmente [gesto abrindo os braços] fora do contexto não, né. Mas ela não, a meu ver, ela não deve ser totalmente ao pé da letra.

CENA: A professora continua a tradução e explicação do diálogo. Quando termina todo o diálogo, passa a explicar o título *Les colocataires*. Ela diz que *colocataires* são as pessoas que alugam uma casa ou um apartamento.

87 R: Aqui, na verdade, eu deveria ter dito que alugam um imóvel, que alugam um imóvel e tal. Aí eu preferi colocar casa ou apartamento, mas depois eu até me arrependi. [Risos].

88 P: Foi? Logo em seguida?

89 R: Foi. [Risos].

CENA: A professora explica o título falando da situação dos jovens franceses que saem de casa cedo e dividem um apartamento com amigos.

90 R: Aqui é uma utopia, né, porque as realidades são diferentes. Então esses jovens [aponta para a imagem no vídeo], eles pensam assim: “ah, eu tenho 20, 21 anos, eu não tenho condição de morar só”, né. Mas eu acho que a gente sempre deve colocar na vida deles a esperança de que eles possam ir um dia a um outro país, se assim eles desejarem e lutarem pra isso, né, porque também nada é de graça, né. Então, eles podem, eu acho que sonhar também é bom. Sonhar, mas não é só sonhar não [gesto olhando pra cima]. É sonhar e ter [gesto com a mão de punho cerrado] a possibilidade de realizar, né. Então, assim, tem muita jovem aí [aponta o vídeo] que tem 18 anos, que daqui a três anos o que poderá ser da vida dela, ou quatro? E por que não esse gosto também de chegar a ir... Então, eu acho que também falar um pouco de como são os jovens lá e tudo, dá um incentivo pra eles aqui, que não ficam tão dependentes dos pais e, ao mesmo tempo, coloca um pouco em situação de igualdade, que eles também têm a mesma capacidade.

91 P: Então, você sempre gosta de explicar, aí, no caso, você explica o título *les colocataires*, aí você aproveitou pra dar essa explicação já?

92 R: Pronto, pra dar essa explicação, porque senão, eles vão pensar o quê? Que são uns trintões que tão alugando um apartamento ou o pai e a mãe. Eles não se colocam no lugar de ter 21 anos e alugar um apartamento. É difícil. Então, eu digo a idade, são jovens, né.

93 P: Até pra relacionar a vida de cada um deles, às expectativas?

94 R: Com certeza. Senão, você vai trabalhar o quê, duas realidades diferentes [abrindo os braços longitudinalmente] e você nunca aproximar, então de que adianta, né, eles estarem estudando essa língua?

CENA: Continua explicando a situação dos *colocataires*, que dividem o aluguel do apartamento e também os trabalhos domésticos. A professora escreve a palavra *travaux domestiques* no quadro e repete duas ou três vezes.

95 R: Outra. Aqui também. Por exemplo, a gente vê, eu como mãe, que tenho amigas que têm filhos dessa idade [aponta a TV se referindo a seus alunos], eles, aqui nós temos um trabalho muito grande em educar no sentido de que, por exemplo, você estuda, tira ótimas notas, tudo bem, mas você também tem as suas obrigações domésticas. Porque a maioria dos pais diz: “não, meu filho, minha filha já estuda, ah, eu não desejo mais nada”. Já tira... tá entendendo? E isso não é o comum da vida de ninguém [balança a cabeça]. A gente tem que ter os pés no chão [aponta para os pés]. Você precisa passar o café, precisa varrer a casa, a mãe fica doente, não vai chamar uma pessoa não sei onde, você é filha, você ajuda sua mãe. E vê que isso é a realidade deles lá [aponta o vídeo], né. Nós temos até uma realidade deturpada das coisas, né. Por isso que, às vezes, eu falo.

CENA: A professora mostra a lista de tarefas domésticas que ela escreveu no quadro. Ela lê cada tarefa e os alunos repetem. Depois ela explica o significado. Ao terminar, passa tarefas para casa relacionadas a assuntos da aula daquele dia. Uma delas é formar frases com cada uma das expressões de trabalhos domésticos.

96 R: Eu peço sempre pra eles fazerem exercícios, digo que é pra nota, que não sei o quê. Tem uns que acabam fazendo dez. Terminaram o curso e fizeram dez. Trouxeram aleatoriamente, outros, dois ou três. Mas, na verdade, é pra eles irem treinando. É mais o objetivo é esse. Porque...

P: Treinar a escrita?

R: Treinar e treinar. E quando você escreve, você vai decorando, ali, aquelas palavras, né, naquele contexto ali.

97 P: Então, você pede aleatoriamente, assim...

98 R: Não. Eu já sei quais os exercícios eu vou pedir, mas, na verdade, eu...

99 P: Eles é que entregam aleatoriamente.

100 R: Ah! Eles me entregam... Por exemplo, tradução de música, não sei o quê, vem deles, entendeu? Não só os que eu peço, mas eles vêm trazendo outras coisas. Não todos.

ENTREVISTA PÓS - ACS

101 P: Sobre esse tipo de seção [apontando para o título *Les colocataires* no vídeo] do livro que é *Des conversations*, como é que você vê essa seção, essa atividade, em relação às outras que o livro traz? Porque tem *Découvertes*...

102 R: *De l'écoute*. ... Bom, é importantíssima, pra mim, como *De l'écoute* também. Pra mim, são essas duas atividades, assim, que mais vão forçá-los mesmo, vão forçá-los a apurar mais o ouvido, a procurar compreender e a... Bom, claro que não é um documento autêntico, né, essa *Des conversations*. Não é um documento autêntico. Se fosse, eles teriam muito mais dificuldade. Mas eles procuram, né, os personagens procuram ficar bem naturais como se fosse um documento autêntico. Mesmo assim, eles sentem muita dificuldade. Mas é exatamente nessa, nessa aparente dificuldade que eles vão conseguir realmente aprender e é aí que eles vão escutar a língua. Pra mim, é importantíssima, essa atividade e a atividade *De l'écoute*.

103 P: Principalmente por ser essa [aponta os ouvidos]...

104 R: Por ser... [coloca as mãos nos ouvidos também].

105 P: Esse documento em que eles vão tentar entender...

106 R: Pronto, em que eles vão procurar entender realmente um francês falando, realmente um francês.

107 P: E quanto à sua forma de trabalhar essa atividade? É sempre, você tem um modelo, um esquema de trabalhar mais ou menos dessa forma como você trabalhou [aponta a TV onde acabarem de assistir as sequências da aula da professora]?

108 R: *Des conversations*?

109 P: Isso.

110 R: É, às vezes, eu faço o seguinte, eu transcrevo no quadro, né, eu transcrevo no quadro. E a partir já desse diálogo que nós estudamos, eu pego a gramática [gesto como se pegasse algo ao lado] daquela unidade e eu vou trabalhando em cima daquele texto.

111 P: A gramática já no texto.

112 R: A gramática. Pronto. Se na gramática pede para trabalhar os artigos definidos, é, os verbos, o verbo tal no presente. Pra trabalhar, seja o que for que a gramática esteja pedindo, o que eu puder tirar desse diálogo que nós acabamos de ouvir, identificar os personagens, de saber o que é que significa. Então, eu parto pra gramática. Às vezes, eu faço isso. Eu pego a gramática e sobreponho. E aí vou discutindo a gramática em cima daquele diálogo.

113 P: Entendi.

114 P: E quanto a, não sei se você pode lembrar um pouco dessa aula, mas de acordo com o planejamento que você fez, as expectativas que você tinha pra essa aula, se ocorreu ou se costuma ocorrer mudanças, assim, imprevistos em que de repente você tem que mudar o rumo durante a aula?

115 R: É, eu, essa daí, assim, porque as expectativas, você diz: “não, eu vou atingir os meus objetivos”, quando você já tem semanas de aula [gesto com as mãos indicando avanço]. Quando você já tá na unidade 3, a partir da terceira. Porque você ainda está conhecendo os seus alunos, né. Na primeira e na segunda unidade, você ainda está conhecendo os seus alunos. Claro que já vai dando pra você saber. Mas eles ficam muito, é, [faz gesto de recuo, de introspecção], muito... Nesse momento aí [aponta a TV], eles ainda estavam muito presos, tensos. Eu lembro que foi a partir do momento em que nós fomos, que a gente se deslocou pra sala 8, eu senti uma liberação [gesto com de expansão com as mãos] maior, né, deles. Eu senti uma liberação maior deles. E eu pude realmente sentir melhor [fazendo gesto de troca interpessoal com as mãos] se os meus objetivos estavam sendo atingidos.

116 P: Depois que vocês mudaram de sala?

117 R: Depois que a gente mudou de sala.

118 P: Mais pelo espaço físico ou pelo tempo que você já estava com eles?

119 R: Eu acho que os dois, mas eu acho que o espaço físico também. Essa sala [aponta TV], ela é muito comprida [faz gesto com as mãos e os braços]. A sala 8, ela é ampla, ela deixa a gente mais à vontade. E dá até uma ideia de que ela é mais luminosa, sabe. Eu sinto, a sala 8, eu me arrependo de não ter começado na minha própria sala. [professora sorri] Porque a minha sala era a 8, mas como eu tive um problema no ar-condicionado, eu fui pra essa aí [aponta a TV]. E queria ficar com essa, mas depois eu tive um problema no ar-condicionado dessa e voltei pra minha sala. E foi a melhor coisa que eu fiz. Mas, no geral, eu posso dizer que os meus objetivos foram alcançados.

120 P: Eu pediria a você pra falar um pouco sobre o resultado. Já terminou, já encerrou as aulas?

121 R: Já, já, já encerrou. Isso.

122 P: E aí o resultado a que você chegou, em relação às expectativas, ao planejamento que você fez antes do curso, no início do semestre mesmo?

123 R: Ah, foi maravilhoso, sabe? Eu acho que eu atingi os meus objetivos, né. E, assim, os nossos objetivos, porque a partir do momento em que eles estavam dentro, eram deles também. E, assim, eu, é como eu falei pra eles, eu quero que eles aprendam a amar essa língua. Porque o primeiro semestre, eu acho que é fatal. Ou ele vai fazer realmente você continuar ou você desiste, diz: “não isso não é pra mim.” Mas quando você encontra um professor, assim, que lhe apoia, que diz que você é capaz e que vai junto com você, eu acho que se ele pensa em desistir, eu acredito que a probabilidade já diminui bastante. Pra mim foi satisfatório, foi demais. Mas eu tinha certeza que eles iriam conseguir.

124 P: E em relação ao plano de curso que você fez e ao que você tinha que cumprir durante o semestre, deu pra...

125 R: Deu, deu pra fazer todo. Eu só acho, assim, que, na verdade, é coisa demais, sabe? É coisa demais. Mas, assim, eu procuro pegar as partes que são principais e também não trabalhá-las isoladamente, mas trabalhar todas essas, como é que se diz, todas essas... essas atividades propostas no plano, né, no conjunto. Por exemplo, hoje nós vamos trabalhar só artigo. Hoje vai ser só pronome possessivo. Não tem como fazer isso, tá? Então o que é que eu faço? Se eu tô trabalhando um livro, se eu trabalho um diálogo, eu pego aquele programa, aquela gramática e vou colocando ali dentro. Então, assim, vai dar pra seguir. E, assim, realmente eu consegui fazer tudo, mas eu acho que é pouco tempo.

126 P: E com relação ao guia pedagógico? Você utilizou muito ou chegou a utilizar durante esse semestre pra preparar as aulas?

127 R: Cheguei, cheguei a utilizar, mas tem sempre uma coisa que parte do próprio professor. Eu acho que é muito normal. O guia, ele, ele abre a sua mente [faz gesto pegando na cabeça]. Eu acho ele importantíssimo. Ele abre a sua mente, ele, pra mim, ele dá ideia do que eu posso fazer. Eu não digo pra você que eu sigo o guia 100%. Certo? Mas ele é um suporte importantíssimo pra mim como professora.

128 P: E quanto ao semestre. Você já falou do resultado em relação aos alunos e aos objetivos que você conseguiu atingir, ao programa que você conseguiu cumprir. E em relação à sua atuação como professora durante esse semestre? Pensando um pouquinho essa experiência que você teve ao longo do semestre. O que você poderia comentar sobre a sua atuação como professora e, ao mesmo tempo, pode ser até em relação a sua atuação como professora e a sua aprendizagem como estagiária? Porque você é uma professora que está aprendendo...

129 R: Aprendendo a dar aula, é verdade [sorri]. Bom, eu já melhorei um pouco em relação ao semestre passado, porque eu trabalhei para melhorar, mas eu tenho que melhorar muito mais, muito mais. Então, eu já tenho novas ideias. Na verdade, quando antes do semestre terminar, eu sempre tenho ideias do que eu posso fazer e melhorar. É interessante que quando eu faço algo pra melhorar a aprendizagem daquele aluno, eu tô fazendo algo pra melhorar a minha aula e, conseqüentemente, eu estou me melhorando. Na verdade, não é assim não, eu melhora, aí melhora a minha aula e o aluno aprende. Não, não é. Começa é dele pra mim. Entendeu? Eu dou a proposta inicial, vejo que ele tá aprendendo, a aula fica melhor e eu digo: “ah!”, mas aí eu vou analisar o que eu dei em primeiro lugar pra ele. “Ah, mas isso aqui poderia ter sido melhor.” Então, da próxima vez eu faço outro caminho, eu enriqueço mais, né.

130 P: É como se você estivesse experimentando?

131 R: Pronto.

132 P: E aí é o aluno que vai lhe dar o termômetro.

133 R: Pronto. É exatamente isso.

134 P: Ele vai dizer se funcionou, se funcionou, você repete. Se não, você acha que pode fazer de outra forma, por aqui pode me dar resultados melhores.

135 R: Pronto. Mas nunca repito da mesma forma, porque eu não consigo. Acho que a gente é assim, né. A gente sempre faz de uma forma diferente. “Aquilo ali vai ficar melhor.” Mas é só na prática que você vê se funciona ou não. Porque não adianta você fazer uma coisa que você acha que vai, que você vai bombar como professor e não vai dar resultado nenhum. [Abre a mão com a palma voltada pra cima e ri].

136 P: Então, essa experiência em sala de aula, pra aprender, é importante?

137 R: É importantíssimo. É fundamental. Não tem como [ergue os ombros] você adquirir uma prática [aponta a TV] se você não praticar.

138 P: Uma última pergunta. E você tá matriculada no Estágio Supervisionado na graduação. Teve alguma ligação direta, assim, algum vínculo entre o que você vê e está estudando no Estágio Supervisionado com o que você está atuando em sala de aula?

139 R: Uhum. Com certeza. Porque eu tô na prática agora, e a prática só vai ser-me exigida semestre que vem, que seria o Estágio IV, né. Eu estou fazendo Estágio III, que é teórico e eu também sou apenas uma observadora dentro de uma sala de aula. Mas aí eu, nas teorias, quando eu debato com a minha professora, já são coisas mais ricas. Porque eu já trago do que eu estou fazendo. E quando eu observo um professor, é mais ricamente. Eu já, eu consigo compreender melhor do que o meu colega que não tem prática nenhuma. Então, quando a gente vai se confrontar com a professora daquilo que a gente observou, realmente, eu tenho mais a dizer. Mas por que? Porque eu tenho a sala de aula também.

140 P: Tem essa vivência.

141 : Eu tenho essa vivência. E a visão se amplia. Não é questão de saber mais. É a questão da experiência.

142 P: E você chega a debater com a professora sobre sua sala de aula?

143 R: Com certeza, com certeza. A gente conversa e debate. Ela quer saber como é que eu faço, em que circunstância eu faço isso. E pra mim é gratificante ela querer saber, né. A importância que ela me dá, é a importância que eu lembro que eu fiz também com meu aluno.

ANEXO E – Transcrição Autoconfrontação Simples – Profa. Flor

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL: *DES CONVERSATIONS LES COLOCATAIRES*¹²²

CENA: A professora liga o som e coloca um CD dentro do aparelho. Em seguida, vai para frente da sua mesa, onde seu livro está aberto e pede aos alunos para abrirem o livro numa determinada página em que há a transcrição do diálogo que eles vão ouvir. Os alunos abrem os livros e, alguns segundos depois, a professora muda a instrução pedindo que eles não abram mais, mas que fechem os livros.

On tourne la page. On tourne la page. Oh! Pardon! Ne tournez pas la page! Fermez! Fermez les livres, tout le monde! Fermez les livres! [Aguarda um instante] *Alors, on va écouter un dialogue, un petit dialogue, sans lire le livre. Okay! On va essayer d'écouter et comprendre ce qu'ils disent et après on va faire une petite discussion, petite discussion... sans lire le livre!* [Uma aluna está ainda com o livro aberto] *Ferme le livre, s'il te plaît!* [A professora faz o gesto, fechando o livro que tem nas mãos] *Okay! Parce qu'on va écouter et après on va discuter sur ce qu'ils ont parlé. Okay!* **(Instrução da professora, durante a aula)**

1 F: Pois é, toda a vida que eu ia fazer essa atividade, que era pra escutar um diálogo que começa a lição, eu sempre pedia pra eles abrirem na página, depois eu me lembrava que não era isso que eu queria. Eu queria que eles primeiro escutassem o diálogo e tentassem entender. Mas toda a vida eu fazia esse mesmo erro. Eu primeiro pedia pra eles abrirem e depois lembrava “não, não, não, fecha a página”. Toda a vida eu fazia isso.

2 P: Então, você faz um planejamento do que eles devem fazer que era primeiro pra fechar o livro e só escutar.

3 F: É, só escutar. Sempre, sempre, esse diálogo que tem no começo, eu gosto de fazer isso pra eles tentarem entender. Porque o livro, ele tem duas, ele tem a parte de escutar, mas eu gosto de fazer essa também pra eles entenderem só o áudio. Mas toda vez eu errava e pedia pra eles abrirem na página. Aí: “não, não, não, fecha.” Tinha alunos que eu percebia que eles já tinham lido e aí sabiam responder já, porque tinham aberto, aí...

4 P: E essa sua motivação assim de colocar primeiro sem eles, é, só escutando, sem ler, vem de onde? Essa motivação de testar a compreensão só auditiva primeiro?

5 F: Eu acho que, é... De onde vem a motivação? Acho que é importante testar, testar não, adquirir essa, essa compreensão auditiva. Eu acho que eu mesma tenho falhas aí, então eu acho que é importante estimular.

6 P: [Confirma com a cabeça.]

CENA: A professora ajusta a faixa do diálogo no aparelho de som e para no ponto onde deve começar. Ela se coloca em frente à turma [o aparelho fica na lateral esquerda da sala do ponto de vista dos alunos] e explica em francês o que eles vão fazer: vão escutar um diálogo, sem ler o livro, e vão tentar compreender o que se fala no diálogo para debater depois. Uma aluna continua com o livro aberto e olha para o texto escrito. A professora reforça em francês que a atividade é sem ler o livro e pede que ela feche. A aluna demora um pouco a fechar o livro e a professora faz o gesto com o seu livro, mostrando para fechá-lo.

7 P: Aí você pode descrever, dizer o que você tá fazendo?

8 F: É porque eu pedi pra eles fecharem o livro e nem, acho que eles não compreenderam ou não prestaram atenção e eles não fecharam. Aí eu fiquei tentando fazer com que eles me escutassem. Não sei se eles estavam meio dispersos, num estavam entendendo e não fechavam. Aí eu ficava repetindo e aí eu fiz o gesto [professora repete o gesto que se viu fazendo, como se tivesse um livro nas mãos e o fechasse] até que eles entenderam.

9 P: Certo. Aí você pode estar sempre assim tentando descrever a situação pra eu entender o que você está fazendo e por que, tá certo?

10 F: Ah, tá certo.

CENA: A professora coloca o diálogo uma vez completo. Ao terminar, para o cd e bate as palmas das mãos.

11 F: Aí tudo bem, né. Eu deixei passar todo o diálogo e aí eu sempre começava a perguntar o que se passava. Aí, às vezes, eles respondiam em português. Mas aí eu deixava, porque pelo menos eles tinham entendido alguma coisa. Eles não sabiam dizer, mas pelo menos eles tinham compreendido. Não sei se vai ser o caso.

¹²² Seção de atividade do livro. Diálogo inicial de cada unidade.

CENA: Os alunos riem. A professora pergunta se eles estão rindo porque entenderam tudo. [risos] Um aluno fala passagens do diálogo. A professora repete as palavras e passagens que ele diz. Depois pergunta se os outros alunos também entenderam. Ninguém responde. Ela pergunta em francês quantas pessoas falam no diálogo. Os alunos não respondem. Ela repete a pergunta e conta nos dedos: “*un, deux, trois, quatre?*” Alguns alunos dão respostas.

12 F: É, aí eu perguntei “*combien de personnes parlent?*” Aí eles não me respondiam e eu achei que eles não tavam entendendo o que é “*combien*”. Apesar de eu já ter falado [gesticula com as mãos um sinal de anteriormente] essa palavra e tudo. Às vezes, eu fico triste quando eu já tenho falado o significado de alguma coisa e eles me perguntam ainda várias vezes. *Combien*, por exemplo, é uma coisa que eu não conseguia fazer com que eles decorassem [faz gesto “entre aspas” com as mãos], vamos dizer assim.

13 P: Você explica aulas anteriores ou na mesma aula...

14 F: E eles perguntam.

15 P: E, assim, uma coisa, você sempre fala em francês, né. Você procura que eles entendam em francês.

16 F: Eu falo em francês, depois traduzo, porque como era turma de primeiro semestre, não, eles não acompanhavam [balançando a cabeça negativamente]. Aí eu sempre traduzia. Mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia.

CENA: Depois de algumas respostas dos alunos sobre o número de pessoas no diálogo, ela pergunta quantos homens e quantas mulheres. A professora pergunta para uma aluna: “*Tu n’as pas compris?*” Depois diz: “*Pas de problèmes. On écoute encore une fois.*” A professora coloca o diálogo completo mais uma vez.

17 P: Como é que você acha que foi a compreensão deles a partir da primeira escuta?

18 F: É, eu acho que, que compreenderam bem. O E. ali [aponta para a cena no vídeo] não, ele leu, acho que ele leu na hora que eu pedi pra abrir, porque ele disse tudo muito direitinho, assim. E conhecendo ele, eu sei que ele é um bom aluno, mas pra entender tudo que tava não dava. Acho que ele deu uma lida. Mas acho que os outros entenderam mais ou menos.

19 P: Daí, você colocou outra vez completa.

20 F: Outra vez, é. Aí eu não sei se dessa vez eu já, foi só sem, só escutando ou se eu já pedi pra eles abrirem o livro, não sei, acho que não.

CENA: A professora repete a última frase do diálogo. Em seguida, refaz a pergunta sobre quantas pessoas falam no diálogo. Alguns alunos respondem. O mesmo aluno repete outras passagens do texto. A professora escuta e depois diz: “*E. a tout compris. Très bien.*” A professora cita uma expressão falada no diálogo - *faire le ménage*. Pergunta se eles sabem o que é e escreve a expressão no quadro.

21 F: Teve polêmica? O *faire le ménage*, não sei, eu não lembro, porque o pessoal conhece essa palavra como outra coisa, né. Não sei se eles confundiram.

22 P: Você, na hora em que estava planejando a aula, você...

23 F: Eu imaginei que fosse aparecer. Eu acho que já [tom de quem lembra algo] tinha acontecido de aparecer essa palavra em outra turma de terceiro semestre. E aí eles riram muito, fizeram muita brincadeira, então, aí eu não lembro. Acho que aí não teve nada não. Senão, eu lembraria.

CENA: A professora explica em francês a expressão *faire le ménage*, dando exemplos e fazendo mímicas. Em determinado momento da explicação a professora fala: “*on varre*”.

Alors, ils disent, Marina dit qu'elle va faire le ménage. Vous savez qu'est-ce que c'est faire le ménage? [...] Faire le ménage, c'est laver la maison, par exemple... mettre les choses en ordre... oui ou non?... par exemple, il y a là chez moi A., A., c'est la fille qui travaille chez moi... (Explicação da expressão faire le ménage durante a aula).

24 F: *On varre?* Isso não existe. [Risos].

25 P: Você poderia explicar essa sua forma de explicar o vocabulário pra eles, essa expressão bem francesa.

26 F: É, eu sempre procuro falar de mim [aponta a mão para si], porque talvez dê pra identificar alguma coisa, quando eu comecei a falar da A. que é a moça que trabalha na minha casa e tudo. Acho que é uma forma deles ligarem o significado da palavra. Aí eu errei, né, em vez de *balayer*, falei varrer.

27 P: Na verdade, eu imaginei, assim, que você utilizou o francês com o português, misturando pra que eles entendessem.

28 F: É, é, mas aí eu errei mesmo.

29 P: Só mais um instante. Então, você procura utilizar exemplos particulares, voltados pra si? É tentando contextualizar com o dia-a-dia deles?

30 F: Porque eu acho que dá pra eles... isso, exato, pra contextualizar. Exatamente. Aí eu, porque eu acho que fica mais fácil de associar. Se eu digo que é uma pessoa que trabalha na minha casa, então, o que que ela faria na minha casa? Uma faxina, uma coisa assim.

31 P: Então, você parte de exemplos, mas falando tudo em francês, dando exemplos pra eles entenderem o que é, né?

32 F: É. [faz uma expressão de incerteza e sorri]. Acho que sim. [Rindo]. Não sei se é bem consciente disso, mas...

33 P: Você não tinha planejado em casa a forma que ia explicar *faire le ménage*?!

34 F: Não.

35 P: Surgiu ali na hora.

36 F: Planejado em casa não. Eu sabia que tinha que falar disso. Mas não, como é que eu vou passar isso, não, não tinha.

CENA: A professora continua explicando a expressão *faire le ménage*. Em seguida, pergunta se eles sabem o que significa *supermarché*, que foi uma das palavras que o aluno E. falou. A resposta é sim. Ela se dirige ao aparelho de som e pede pra eles abrirem o livro, pois vão escutar acompanhando o texto escrito.

37 F: Pronto. Agora é que eles vão ver com o texto [faz gesto como se tivesse um livro entre as mãos].

38 P: Você, na segunda vez que escutou, explicou o *supermarché*, né, e *faire le ménage*.

39 F: É, o que eles falaram, *faire le ménage*, que foi o que eles conseguiram escutar. Então, eu fui explicar o que era, o que eles conseguiram escutar.

40 P: Então, você só explicava o que eles...

41 F: Tinham entendido. É. Porque aí agora é que a gente vai ver eu acho o vocabulário todo.

CENA: A professora ajusta a faixa do áudio. Repete a página do livro em que eles devem abrir. Olha para os alunos e aguarda. Observa um aluno no fundo da sala e pergunta se ele não tem livro. Diz para ele sentar ao lado de alguém que tenha. O aluno o faz.

42 P: E aí o que você fez?

43 F: Alguém não tinha o livro e aí eu pedi pra juntar com outra pessoa que tinha pra acompanhar o texto.

44 P: Você acha que é importante eles lerem?

45 F: É. Porque a atividade agora é eles estarem ouvindo e acompanhando o texto escrito, então...

46 P: Em casa você planejou isso de passar o áudio duas vezes e na terceira pedir pra eles acompanharem pelo livro.

47 F: Foi.

CENA: A professora passa o diálogo todo. Então, pergunta para os alunos se melhorou. Um aluno diz que não conseguiu “nem acompanhar”. A professora brinca e diz que vai voltar o diálogo de novo.

48 F: O que foi? Ele disse que não conseguiu acompanhar? [sorrindo] Foi isso?

49 P: Foi. É o A., não é, aquele aluno [aponta]?

50 F: É. Disse que mesmo lendo não...

51 P: Não conseguiu acompanhar pelo texto escrito.

52 F: Aí eu coloco mais uma vez. Eu achava que eles acompanhando já com o texto escrito já, não precisaria de uma terceira vez, uma quarta vez, aliás.

53 P: Então, vamos ver qual foi a sua saída pra isso. [sorri]

54 F: [sorri e dá continuidade ao vídeo]

CENA: A professora ajusta a faixa, deixa passar a introdução do exercício de escuta, quando chega no título do diálogo ela para e fala “vai começar agora. Ela disse o título - *Les colocataires*. E vai começar agora.” Ela passa o diálogo completo. Depois se dirige aos alunos.

55 P: Como foi que você manipulou ali o som?

56 F: Cada vez que falava eu parava e explicava, né? Acho que foi isso. Às vezes, eu faço isso. Não sei se nessa ocasião.

57 P: Assim que passou o título - *les colocataires* - você disse: “vai começar agora”.

58 F: Pra eles prestarem atenção. [risos]. Aí eu, aí acabou já né? [Pergunta apontando para o vídeo].

59 P: Acabou. Você passou tudo de novo.

60 F: Eu não sei, às vezes, eu não sei se foi o caso, eu deixava uma frase, parava e explicava a frase, o vocabulário, tudo. Não sei se foi o caso. Talvez sim, porque eu comecei parando no título.

CENA: A professora lê o diálogo.

61 P: Aí o que você acabou de fazer?

62 F: Eu li o texto, porque eu acho que se, talvez o som atrapalhe, o fato de, ah, do nativo que está falando no som. Se eu falar, que eu tenho meu sotaque, que eu ainda tenho as imperfeições e tal, talvez ficasse mais simples pra eles. Eu, pra mim [aponta pra si], pelo menos, eu acho mais fácil entender quando não é um nativo falando, né. Sei que isso não vai chegar com que eles entendam perfeitamente o texto em francês, mas pelo menos naquela situação, pra eles entenderem melhor. Aí eu li de novo e também pra eles irem adquirindo mais, verem como é que pronuncia, essas coisas.

63 P: Normalmente, nesse tipo de atividade, que é *Des conversations*, você trabalha dessa forma assim? Passa pra eles escutarem, depois acompanha lendo o texto escrito.

64 F: Não, geralmente eu não leio, eu mesma ler depois não. Só se eles, acho que como foi o caso, disseram que não tinham entendido. Aí eu leio e vou traduzindo.

65 P: Então, foi pela dificuldade deles, que você sentiu, aí você...

66 F: Aí eu li. Geralmente eu não leio não. Esse aí não.

CENA: A professora traduz o texto desde o começo do diálogo. Explica em francês a expressão *faire les courses*, dando vários exemplos diferentes. Depois explica em português.

67 F: Pronto. Aí eu falei em francês e depois eu falei em português pra, pra que todos...

68 P: Pra que ficasse mais claro?

69 F: É. Pra que ficasse mais claro. Porque quando eu tô falando francês, eu vejo caras de desespero. [Ri]. Aí eu sempre traduzo.

70 P: Ali, o que você estava fazendo? Você acabou de ler e...

71 F: Trabalhando vocabulário.

72 P: E como é que você faz pra trabalhar o vocabulário?

73 F: Geralmente eu traduzo mesmo. Só digo o que é em português, aí, às vezes, eu, eu faço brincadeiras, joguinho de vocabulário pra adivinhar o que é a palavra e tal, que eu já fiz algumas vezes. Mas quando perguntam: “o que é isso?”, eu tento fazer uma mímica, um desenho. Mas quando não dá certo, eu digo mesmo. E, às vezes, quando eu acho muito complicado eu traduzo.

74 P: Você falou em brincadeirinha de adivinhar também?

75 F: É, eu fiz algumas.

CENA: A professora continua explicando o que é *faire les courses* em português, exemplificando situações. Depois pergunta se eles compreenderam o que era. Explica de novo a expressão criando uma situação em português. Um aluno dá um palpite. A professora brinca.

76 F: [Abre um pouco os braços e sorri]. Pois é, eu tava falando o que era *faire les courses*, aí ele diz que sapato, bolsa, não é coisa útil. Aí eu brinco, porque eu sou mulher e gosto de fazer compras, tudo em português, pelo menos, eu acho que descontrai um pouquinho.

77 P: E aí como você acha que foi a compreensão deles pra esse vocabulário de *faire les courses*, *faire le ménage*?

78 F: Eu acho que eles entenderam. Até na prova o *faire le ménage* apareceu e os alunos escreveram. Agora o *courses* não. Porque eles confundiram com curso de língua. Aí teve uma questão em que eu pedia pra, eu dava umas palavras e pedia pra eles formarem frases. Aí *courses* apareceu, mas eles colocavam como *courses de langue*.

CENA: A professora ainda está explicando *faire les courses* e um aluno diz: “fazer mercantil”. A professora fala: “pronto! Fazer mercantil.”

79 P: Um aluno chegou a uma compreensão e ele mesmo deu uma tradução: fazer mercantil.

80 F: Fazer mercantil. É. Aí eu não tinha mais o que dizer, né. [Sorrindo].

81 P: Você adotou, né.

82 F: É, adotei. [Sorri]. E essa aluna era [aponta cena no vídeo], essa daqui que tá com o gorrinho, pra ela era muito difícil. Então, assim, quando ela não entendia, eu realmente procurava o máximo pra fazer com que ela entendesse, porque ela era muito interessada. Então, que ela entendesse, pra mim, era importante. Aí, por isso

que, quando eu perguntei pra todo mundo: “entenderam?”, só ela disse que não tinha entendido, eu ainda continuei no assunto.

83 P: Explicando até ela chegar ao entendimento, né?

CENA: A professora segue com a explicação do diálogo. No texto aparece a palavra *frigo*. Ela escreve no quadro e explica as palavras *frigo* e *réfrigérateur*: duas palavras diferentes para a mesma coisa.

84 F: É porque depois eles encontram a palavra *réfrigérateur*, aí não sabe o que que é, e, aí vê *frigo*...

85 P: No texto tinha essa palavra *frigo*.

86 F: É. Aí pronto! Eles botam na cabeça geladeira. E lá na frente eles veem outra palavra que significa geladeira também. E aí? Qual das duas tá certa? Qual das duas tá errada? Eu tentei mostrar que as duas formas existem, que uma é mais *standard* e a outra é mais...

87 P: E isso parte desde o seu planejamento?

88 F: É.

89 P: Como foi que você fez o planejamento da explicação do texto, do vocabulário do texto?

90 F: Eu não faço assim um planejamento escrito, assim, escrito não, de, que nem a gente aprende na faculdade, objetivos, não. Eu, bom, eu tenho que ver isso, isso e isso. *Des conversations*. Certo. Aí eu pego o texto. Leio o texto. Tem algum vocabulário que causaria dificuldade? Tem. Qual? Aí eu vejo qual. Se eu mesma não souber, algumas palavras eu ainda não sei. Eu vou procurar no dicionário. Aí eu coloco o significado do lado. Pra eu poder, pra poder, quando eles me perguntarem, eu explicar.

91 P: Foi o caso?

92 F: Não, não. Mas eu pensei nessa história. Não, aí eu pensei que *frigo* era uma palavra que poderia causar dúvida, com os alunos, não comigo.

93 P: Não, é isso que eu quero dizer. Se na hora da aula é que veio essa questão ou quando você estava em casa já pensando a sua aula: “ah, essa aqui é uma palavra que eu acho que eles vão ter dificuldade”.

CENA: A professora segue na explicação do texto. Chegando na palavra *où*, ela diz: “todo mundo sabe o que é *où*? Dúvidas?” Então, segue. Mas alguém pergunta e ela escreve a palavra no quadro e explica.

94 P: Nesse caso aí, você disse “*où*, vocês já sabem o que é.”

95 F: Era pra eles saberem. [sorrindo]. Eu já tinha dito. Foi uma das primeiras coisas que, primeira coisa assim, nas primeiras aulas eu falei sobre *quand*, *où*, porque na unidade acho que tinha alguma coisa com endereço. E aí eu, eu, apesar de na unidade que eu trabalhei no comecinho do semestre não apresentar, eu falei pra eles do *où*. Então, na minha cabeça, eles já saberiam o que é. Aí, por isso que eu disse isso.

96 P: Mas aí você teve que dar uma explicaçõzinha, né?

97 F: É. Porque talvez ele não tivesse na aula. Não sei.

CENA: Seguindo na explicação do diálogo, a professora explica em francês, a expressão “*à côté de*” com exemplos dentro da própria sala [caixinha do apagador e os próprios alunos sentados um ao lado do outro] e com gestos.

98 F: Aí eu fui mostrar dentro da sala de aula o que era. Aí eu acho que ficou bem fácil.

99 P: Em vez de dizer a palavra em português.

100 F: É. Foi. Às vezes, eu tento fazer... Eu tentei fazer com os objetos que estavam na minha mesa, mas achei que não ia dar certo.

101 P: Por eles, assim, pela cara deles?

102 F: É, que não tava dando certo. Aí eu resolvi falar deles próprios que é quando eles iam olhar pro lado, né? E iam entender.

103 P: Então, assim, você poderia dizer que a explicação que você faz de vocabulário é você procura, você espera deles, procura identificar neles?

104 F: É. Como eu falei, tem as que eu acho que vai causar já dúvida e, mas aí eu não planejo: “bom, eu vou explicar isso dessa forma.” Não. Na hora eu sei: “não, eu tenho que explicar isso”. Aí como eu vou fazer isso, aí é de momento.

105 P: Depende de quê?

106 F: Depende deles. Eu tento fazer: “Ah, tá aqui os objetos. Isso tá do lado disso.” Se eu acho que eles não entenderam, então eu procuro de outro jeito. Não entenderam? Procuro de outro jeito. Quando eu me canso, aí eu traduzo. Às vezes, eu já tô cansada, aí traduzo de cara.

CENA: A professora explica em francês a palavra *poste*. Uma aluna diz uma palavra que ela acha que seja em português. A professora fica em silêncio. A aluna diz outra: “correios”. A professora fala: “*oui*”.

107 F: Quando eu tô fazendo um esforço danado pra não traduzir, aí vem uma aluna e traduz, eu: “Ai!” [simula um suspiro], chega eu fico triste [sorrindo], chega canso mesmo. Dar aula cansa. Uma amiga minha assistiu uma aula minha uma vez e ela disse: “Flor, tu fica ofegante”. Eu nunca tinha notado, mas agora... eu não percebia, mas agora vendo realmente eu pareço cansada o tempo todo.

108 P: E o que que você acha que lhe cansa mais, lhe traz mas esse cansaço?

109 F: Falar. Falar o tempo todo. Acho que é.

110 P: Falar o tempo todo? E em relação aos alunos? Você disse que ela... não entendeu... [expressão de incerteza].

111 F: Ela traduziu.

112 P: Traduziu, é.

113 F: Aí eu acho que eu transpareci muito que fiquei... meio irritada, agora olhando, porque ela traduziu. E ela faz muito isso, ela traduz muito essa aluna. Aí eu: “Ai!” [repete o suspiro] Aí você tava fazendo todo aquele esforço pra não falar e aí ela vai e fala.

114 P: E vai de choque a...

115 F: Ao que eu tava tentando fazer. Ao que eu tava tentando fazer. Não traduzir e fazer que eles entendessem por outros meios.

116 P: E isso costuma ocorrer de você planejar de um jeito e de repente.

117 F: Bastante, bantante. Teve aulas que já mudaram totalmente, assim, começar querendo fazer uma coisa e porque não, não desenvolveu aquilo que eu tinha planejado inicialmente, eu tive que continuar naquilo.

CENA: A professora continua explicando o diálogo. Ao explicar o verbo *acheter*, a professora explica o que significa em francês, depois cria uma situação de exemplo na sala como se estivesse comprando algo de um aluno.

Qu'est-ce qu'il faut acheter? Alors, acheter, ça veut dire quand on donne de l'argent et reçoit un produit. Então, se eu dou cinco reais ao J., ele me dá esse copo. Valeu? Caro, né? Ainda mais usado. *Okay! Mais, acheter, donner de l'argent à quelqu'un pour avoir un produit. Acheter.* Dúvidas? Certo, então? **(Explicação do verbo *acheter*)**

118 F: Pronto. Eu disse, né: “*quand on donne de l'argent et reçoit un produit*” e achei que eles não tinham entendido. Então, eu parti pros cinco contos. [Sorrindo]. “Eu te dou cinco Reais e tal”. Aí achei que não ia ter dúvida. Se dá dinheiro em troca de alguma coisa, o verbo *acheter* tá bem claro.

119 P: Isso foi o que você chamou há pouco tempo de... [tentando lembrar] joguinho de adivinhação? É isso aí?

120 F: Não, não. É porque nas aulas em que eu fiz, você não foi, que eu fazia brincadeiras mesmo. É, eu acho que foi uma das últimas que eu dei, separei a turma em grupos, aí tinham que ir lá, jogar o dado e pegar uma cartinha, na cartinha tinha uma palavra. Então, a pessoa que tinha vindo tinha que adivinhar, ele tinha que fazer uma mímica ou um desenho pra que o grupo dele adivinhasse o que era. Eu fiz isso, acho que umas duas vezes, pra adquirir vocabulário mesmo. Aí era o vocabulário do livro, *loisirs*, por exemplo, andar de bicicleta, ir ao museu. Tinha na cartinha e ele tinha que fazer o outro entender. Pra eles adquirirem vocabulário.

121 P: Mas eram atividades totalmente planejadas por você, elaboradas por você?

122 F: Uhum.

123 P: Não era relacionada com essa atividade *Des conversations* não, né?

124 F: Não.

CENA: A professora depois de encenar a situação de compra, repete o significado que ela tinha dado para o verbo anteriormente – *Donner de l'argent pour recevoir un produit.*

125 P: Como você entende esse tipo de explicação? Seria conceitual? Desenvolver o conceito pra eles?

126 F: Não sei... como é não, não sei... Qual é a pergunta? [Ri e faz expressão de quem não entendeu].

127 P: Não, assim, como você vê ou justificaria ou explicaria esse tipo de explicação? Você tenta desenvolver o conceito daquela palavra, daquele verbo ou daquela expressão?

128 F: É, acho que por meio da ideia ele consegue entender o que é o verbo.

129 P: Você tenta contextualizar sem dizer logo, sem dar a palavra em português?!

130 F: É, por mais explícito que seja pra pelo menos não dar a palavra logo.

CENA: Terminada a explicação do diálogo, a professora pega o livro e começa a fazer as perguntas de compreensão que vêm abaixo da transcrição do diálogo. Quando faz a primeira pergunta [*Marina, Blandine et Laurent habitent ensemble?*], explica em francês o significado de *ensemble*, dando um exemplo de si.

131 F: Aí eu fiz de novo. Eu perguntei se o pessoal morava junto. E eles não pareceram entender o que é *ensemble*. Aí eu disse que eu e minha mãe, a gente morava *ensemble*. Aí acho que deu pra entender mais.

132 P: Então, você dá um exemplo pessoal, que é algo comum a você e qualquer pessoa.

133 F: Qualquer pessoa.

134 P: Pra eles entenderem, né?

135 F: Uhum.

136 P: E aí nessa parte, o que é que você já está fazendo? Em que ponto da sua aula...

137 F: Depois daquele diálogo que foi visto, tem umas perguntas de compreensão. Aí, depois que já viu praticamente todas as palavras, eu vou fazer essas perguntas. Aí fica bem mais fácil, porque já foi tão esmiuçado que eles já conseguem responder.

138 P: São perguntas de compreensão do livro.

139 F: Do próprio livro.

140 P: E você costuma fazer essas questões com eles?

141 F: Costumo. Costumo fazer. Às vezes, naquela primeira fase em que eu passo o áudio sem o livro, eu acabo adiantando algumas perguntas. Aí, quando vou ver, já fiz as perguntas, eles já responderam, aí eu acabo pulando. Mas eu sempre procuro fazer.

CENA: A professora continua trabalhando as perguntas de compreensão do diálogo junto com os alunos. Ela lê, vai explicando e perguntando a opinião deles.

142 P: E aí, como é que você tá trabalhando, aí, essas questões? Você que pergunta e eles vão acompanhando...

143 F: Eu pergunto. É. Eles tão lendo no livro e eles respondem. Não todos, assim, era pra ser, a ideia era que todos respondessem, discutissem, falassem, mas isso quase nunca acontece. Só alguns, alguns alunos que respondem. Assim oralmente respondendo pra mim.

144 P: Mas você não procura instigar os outros a responderem?

145 F: Às vezes, às vezes, quando ninguém responde, aí eu... Mas aí, quando tem alguém respondendo, eu não procuro muito fazer com que os outros falem não.

CENA: A professora segue com as perguntas de compreensão. Quando chega na afirmativa "*Ils parlent des choses à faire.*", um aluno pergunta o que é *parlent*.

146 F: Taí, isso me deixa doente. Quase no meio do semestre e o aluno vem perguntar o que é o verbo *parler*. [Abre os braços]. E, assim, eu já falei, quando eu falei dos verbos que terminam em ER, eu falei o que era o verbo *parler*. Aí vem me perguntar, ah, assim, eu fico triste, mas eu acho que não é culpa minha, entendeu? Porque a essa altura do campeonato, eu já fiz o que eu podia fazer pra que ele entendesse o que era o verbo *parler*. Aí eu fico assim indignada, mas triste ao mesmo tempo.

147 P: Mesmo assim, você não disse logo a tradução, é *falar*. Você disse, *en français*, né? *Je parle avec toi*. Aí ele entendeu.

148 F: Entendeu.

CENA: Depois de responder com eles a quarta questão, uma aluna pergunta à professora qual foi a resposta da terceira. A professora pergunta a opinião dela sobre a resposta.

149 F: Aí, já tinha passado, eu já tinha falado, já tinha tido a questão três e ela não pegou a resposta, aí ela foi e me perguntou a resposta certa. Aí eu perguntei pra ela o que ela achava, pra saber, pra não dizer logo: "é tal". Se ela não sabia a resposta certa, então eu tinha que ver com ela isso, né, direito e não dizer duma vez o que é que era. Porque depois de todo um trabalho de vocabulário que a gente fez, ela ainda não sabia a resposta três... Aí, por isso que eu perguntei a ela o que ela achava que era a resposta.

150 P: E qual a sua motivação pra isso? Por que você acha que age dessa forma, faz desse jeito?

151 F: Eu quero que ela entenda. [Rindo]. Minha motivação é fazer com que eles entendam. Aí, depois de, eu não sei mais o que eu poderia fazer pra tornar aquele texto mais claro. E, ainda assim, ela, em tese, não sabia a resposta... Eu tinha que fazer ela compreender.

152 P: Levá-la a pensar, a encontrar a resposta?!

153 F: É, a resposta.

CENA: A professora observa o livro e conclui a atividade, dizendo aos alunos que eles naquele momento passariam para outra página do livro.

154 F: Acabou?

155 P: Acabou.

ENTREVISTA PÓS - ACS

156 P: Eu queria saber ainda sobre essa atividade [aponta o vídeo, em que se vê o título da atividade *Les colocataires*], essa seção do livro que é *Des conversations*. Como você vê essa atividade em relação às outras que o livro traz? Grau de importância ou...

157 F: Eu gosto muito dessa atividade, porque é ela que vai trazer todos os elementos do resto da unidade. Então, com ela a gente já pode ver, eu acho que ela apresenta o verbo *acheter*, ela apresenta *à côté*, que aí, depois, ele vai trabalhar, dar o endereço, mostrar *à côté*, dizer onde é alguma coisa, *où*. Então, eu gosto muito dessa, ela é uma das que eu sempre... Às vezes, eu pulo alguma coisa da unidade, mas essa eu nunca pulo, eu acho ela importante.

158 P: Como se ela trouxesse o conteúdo da unidade.

159 F: É.

160 P: E aí como é que você procura trabalhar essa atividade? Você sempre trabalha dessa forma?

161 F: Eu faço sempre desse jeito.

162 P: E esse planejamento vai de você mesma, da forma que você acha que seja a mais interessante de trabalhar com eles? Ou tem alguma motivação, assim, você vai a alguma instrução pra ver como é que vai aplicar aquilo, no guia pedagógico talvez?

163 F: O guia, eu usei o guia muito no primeiro semestre em que eu ensinei, mas eu não lembro como é que ele dizia pra trabalhar isso. Mas aí depois eu acabei não procurando mais muito o guia.

164 P: Esse semestre, você utilizou o guia pra planejar aula?

165 F: [Balança a cabeça negativamente]. Não. Eu usei o guia uma vez só, quando, eu acho que nas primeiras aulas, um aluno não tinha o livro ainda e eu dei o meu e fiquei acompanhando a atividade com o guia, que aí ele tem a página, o quê é que é, aí eu, foi a única vez. Porque por acaso eu tinha levado o guia pra sala de aula.

166 P: Você poderia lembrar mais ou menos ou descrever pra mim como é que você planeja ou costuma planejar essa atividade aí [aponta vídeo]? Ou pensar como você deve agir na hora?

167 F: É o momento do planejamento que você quer saber?

168 P: Isso.

169 F: É, eu pego o livro [faz a mímica como se estivesse com os livros entres as mãos], né, e vejo o que eu vou trabalhar naquele sábado, no caso. Aí eu vejo: “ah, tem o *Découvertes*”. Se eu acabei uma unidade e vou começar outra, eu começo pelo *Découvertes*. [Faz um ar de dúvida]. É *Découvertes*? Não, é *Des conversations*.

170 P: Tem o *Découvertes* que é aquela parte mais cultural, não é?

171 F: É, é. Pronto. Não, não. Eu não começo pelo *Découvertes*, eu começo pelo *Des conversations*.

172 P: *Des conversations* que vem com o áudio, né?

173 F: Com o áudio. É essa que eu acho importante. Sempre começo por ela a lição, a unidade, eu sempre vou começar por ela. E aí eu sempre faço dessa mesma forma, passo o áudio pra depois eles verem. Aí eu sigo algum conteúdo de gramática. Se sobrar tempo eu volto pro *Découvertes* que é lá na frente¹²³. Que é a parte de cultura e tal. Mas pra mim importantíssima é a *Des conversations*. Aí eu faço isso. Eu vejo o que eu tenho que dar na aula que vem, né, na próxima aula. Aí se for *Des conversations*, eu já tenho aquele esquema. Se for gramática, eu uso o quadro e tudo, então, algumas coisas, eu faço sempre da mesma forma.

174 P: É como se fosse o seu roteiro de, esquema de aula?!

175 F: É, acho que é.

176 P: E vem de onde, assim, pensando, vem de onde essa forma de organizar a sua aula?

177 F: Eu acho que dos cursos de idioma que eu fiz. Eu, enquanto aluna, via como os professores trabalhavam e, e acho que meio que incorporei. Dos professores que eu mais gostava, claro, assim. As, as, é, as atitudes dos professores que eu não, não gostava muito, eu procuro não fazer parecido.

178 P: Então, as experiências que você teve como aluna, os modelos de professor que você tem como positivo?

179 F: É, como aluna.

180 P: E, assim, na prática de ensino. Qual a relação do Estágio, porque você está na prática de ensino agora. Teve algum vínculo entre o que a professora pedia na disciplina de Estágio com o estágio enquanto prática no Núcleo?

181 F: Até agora eu só fiz estágio de observação. E ela [professora] trabalha é, como, ah, falou como dispor os alunos na sala de aula, como fazer pra ter uma aula diferente e isso ajudou, assim, mas, por exemplo, colocar os alunos em círculo, em vez de ser as cadeiras é [faz gesto de um atrás da outra]... como uma sala de aula formal.

182 P: Em filas, né?

¹²³ Toda unidade, no livro, inicia-se pela seção *Découvertes*, seguida da seção *Des conversations* e depois as demais: *De l'écoute*, *De la lecture*, *Des textes*.

183 F: Em filas, é. Se bem que a minha era sempre uma bagunça. Um aluno aqui, outro ali. Mas de certa forma ainda tinha aquela, ainda ficava um vão assim [faz um gesto de espaço na sua frente] pra eu andar um pouco. E... Mas, na verdade, na verdade, não muito. E o Estágio II, agora, também não muito. [Ri levemente].

184 P: Mas não teve, assim, nenhuma orientação direta, um vínculo direto entre o Estágio Supervisionado disciplina e o Estágio - prática no Núcleo?

185 F: Vínculo direto? Como assim?

186 P: Se teve, assim, uma orientação de como seria, se você tirou alguma dúvida. Ou se algo na disciplina trouxe alguma contribuição pra sua prática, mudanças pra sua prática em sala de aula?

187 F: Acho que sim, acho que sim. Acho que me fez pensar um pouco mais sobre o agir do professor. Mas eu não sei te dizer assim: “foi quando eu escutei isso que eu passei a fazer de certa forma”. Acho que eu não, não vou poder te dizer isso, as de uma maneira geral.

188 P: Então, de uma forma indireta, digamos assim.

189 F: É. Acho que sim.

190 P: Mas não de uma forma diretamente ligada à sua prática aqui no Núcleo. “Olha, você faça desse jeito, daquele...”

191 F: Não. Acho que não sei nem se a minha professora sabia que eu dava aula aqui no Núcleo.

192 P: E quanto a isso, como é que você se sente em relação a isso, de não ter uma orientação direta?

193 F: De não ter uma orientação direta? Eu não sei se como eu não tenho, eu talvez achasse que fosse bom ter, mas eu não sei se, ao mesmo tempo, eu gostaria que tivesse uma pessoa todo tempo ali no meu pé, digamos assim. “Faça isso, faça aquilo.” Eu não sei dizer. [Riso].

194 P: Então você não sentiu falta.

195 F: Agora, não mais. Porque, assim, quando eu comecei a ensinar aqui [no Núcleo], eu não fazia as disciplinas de Estágio ainda. Então, talvez no meu primeiro semestre que eu ensinei, eu fiquei muito nervosa, então, naquele momento teria sido muito importante. Mas aí quando eu comecei o Estágio já foi depois, eu já tinha uma certa segurança. Até hoje eu ainda fico um pouco nervosa ao entrar na sala de aula. Só tem três semestres que eu ensino. Mas já tenho uma certa segurança em relação àquele começo. Então, se tivesse tido um acompanhamento ali, teria sido o ideal.

196 P: Mas aí agora você acha que já...

197 F: Agora já foi. [Risos].

198 P: Pensando agora nessa atividade que você fez, né, e você tivesse que aplicar de novo, de dar de novo essa aula pra mesma turma ou pra outra turma, você faria algo diferente?

199 F: Eu faria do mesmo jeito, eu acho, eu gosto daquela atividade.

200 P: Mas teve alguma coisa, assim, que você ia fazer e não deu pra fazer?

201 F: Eu ia fazer é que eles interpretassem. Não sei se eu fiz. Mas geralmente eu faço.

202 P: Interpretasse como?

203 F: Cada um ia ser um dos personagens e eles iam ler e fulano é sicrano, você é Laurent, você é a fulana, aí ia fazer o *jeu de rôle*. Eu acho que eu ia fazer isso.

204 P: Por que você ia fazer isso?

205 F: Pra fazer com que eles falem, né? Apesar de não ser uma fala espontânea, mas pelo menos eles falam. Porque eles têm muita dificuldade. Não gostam de falar.

206 P: Você acha que eles falam pouco?

207 F: Acho. Eles falam pouco. Em português, eles falam demais, mas em francês eles falam pouco e eu acho que eu não puxo muito, assim, eu acabo deixando isso um pouco mais de lado em relação a outros fatores.

208 P: Você poderia citar alguns desses fatores?

209 F: A turma era grande, né, depois ela foi diminuindo, mas aí pra fazer com que cada um falasse ia acabar é... cada um repetir alguma coisa, ia acabar demorando muito. Já pro final a turma já tava menor e já dava pra fazer isso. Devia ter feito. [sorri]. Mas, assim, o que me preocupava muito, acho que pelo fato de ser a primeira vez que eu tava trabalhando com o primeiro semestre foi o fato de eles não terem vocabulário. Então, como é que eles iriam falar se eles não sabiam as palavras pra dizer? Então, foi, acho, isso foi o que eu tentei trazer mais, palavras que eles soubessem falar. Eles já sabiam falar: “ah! eu vou comprar um presente”. Eles já sabiam dizer isso: “comprar um presente”. Então, foi a minha preocupação maior, que eles adquirissem palavras pra dizer.

210 P: Daí, você me falou dessa atividade. E quanto ao semestre inteiro? Você tinha uma expectativa? Você elaborou um plano de curso pra eles, não foi?!

211 F: Foi.

212 P: E aí quanto ao resultado? Já encerrou as aulas?

213 F: Terminou. É... eu acho que o resultado, apesar de alguns contratemplos, assim, de eu ter ficado chateada algumas vezes, de ter saído da sala de aula chateada, acho que acabou sendo positivo.

214 P: Chateada em que sentido?

215 F: No sentido de que eu acho que a aula não foi boa, que a aula não rendeu. Eu ficava muito triste, assim, quando eu achava que eu não recebia resposta deles, quando eles ficavam muito calados, quando eu via...

expressão de dúvida. Mas teve dias que não, que eu saí contente, que eu achei que deu certo. Apesar desses dias, eu acho que foi bom o semestre, que eles puderam, pelo menos aprenderam o básico, assim, que... e... entusiasmo também pra continuar. Muita gente desistiu, mas isso é normal assim de curso de línguas e aqueles que realmente estavam interessados não se desestimularam por outros motivos assim: “Ah! Eu não tô conseguindo, então vou sair.” Acho que foi bom.

216 P: E em relação à sua expectativa inicial, ao seu plano de curso. Você acha que mudou muita coisa? Você teve imprevistos?

217 F: Não, não. Teve imprevistos, eu tive que faltar. Teve vestibular, que não teve aula. Teve feriado e tudo, mas ele, eu acho que o plano de curso eu segui. As atividades que eu propus, passar filme, passar música, dinâmicas, eu acho que eu fiz todas.

218 P: E, assim, quanto a você, a sua atuação como professora durante o semestre? Como é que você avalia, revendo assim essa experiência ao longo do semestre, o que você poderia dizer?

219 F: Deixa eu ver se eu entendi. Você quer saber o quê que eu achei de mim como professora.

220 P: Isso. Da sua atuação enquanto professora. Você pode até tentar relacionar, nessa experiência ao longo do semestre, a sua atuação como professora e da sua aprendizagem enquanto estagiária. Porque você tá em sala de aula como professora, mas ao mesmo tempo, é uma experiência em que você está aprendendo.

221 F: É... eu aprendi que eu ainda tenho muito que aprender, que eu ainda tenho muito, porque, às vezes, tinha situações em que eu não sabia bem o que fazer, que eu me irritava um pouco. Então, assim, eu aprendi que ainda tem muito que aprender numa sala, pra dominar, né, assim, uma sala de aula. Tanto no sentido de dominar o conteúdo mesmo, quanto no sentido de ser uma boa professora, passar de uma forma interessante o conteúdo pros alunos. Acho que me falta isso ainda. Eu planejo as coisas e boto na minha cabeça que vai sair de uma determinada forma, mas nem sempre acontece assim. E aí eu acho que, enquanto professora, eu preciso disso: aprender a dominar mais a sala de aula. Acho que é isso.

222 P: Você poderia comentar alguma coisa sobre o fato de ter sido observada esse período de, foram três meses de observação, dois deles de filmagem.

223 F: Pois é... minha nossa, eu fiquei muito nervosa na primeira aula e depois ainda tinha aquele receio, mas acho que no final das contas eu acabei me acostumando e foi tudo bem, acho que foi tudo bem. Fiquei muito nervosa mesmo, mas...

224 P: E você acha que isso interferiu um pouco no seu trabalho? Em ser observada?

225 F: No comecinho sim, no comecinho. Principalmente na primeira aula, que eu enchi [com as duas mãos na cabeça] os coitados de conteúdo. Porque, assim, eu tinha planejado, na primeira vez que você foi observar e você não tava filmando ainda, eu tinha planejado x conteúdos. E aí eu ia explicar, e nesse dia coincidiu de eu dar mais gramática mesmo, porque no primeiro dia de aula eu tinha trabalhado pouca coisa. E aí pra poder acompanhar o ritmo, né, eu tinha planejado mais gramática. Só que, o que eu ia fazer? Explicava e fazia exercício, explicava e passava exercício, e eu esquecia de passar os exercícios. No dia... eu esqueci, eu não...

226 P: Pelo nervosismo de estar sendo observada.

227 F: É, eu esqueci. Quando deu o intervalo, eu vi o meu papel: “meu Deus, eu acabei tudo o que eu tinha que falar” e eu não conseguia entender. Depois eu fiquei pensando. Eu não conseguia entender como é que eu tinha trabalhado tudo o que eu tinha planejado pra aquela aula. Depois é que eu fui entender que eu não tinha aplicado a teoria. E aí quando tava na hora do intervalo que eu vi que eu tinha acabado, então eu fui buscar mais coisas pra passar. Aí, por isso que eu falo que eu, foi muito conteúdo numa aula só.

228 P: Mas aí depois que você já tinha se acostumado com a minha presença?

229 F: Não, aí foi tudo bem.

230 P: Mas, mesmo assim, você acha que interferiu um pouco no seu modo de atuar como professora?

231 F: Acho que sim, acho que interferiu um pouco sim. De eu ter sido mais... mais tímida. Assim, eu procurava falar menos em português, porque eu tenho aquela ideia de que: “não, num curso livre você só tem que falar a língua estrangeira”, então, quando eu falava em português eu... [faz um gesto de susto, de retomada da vigilância] ficava me policiando, me auto-recriminando, acho que nisso, basicamente, nisso.

232 P: E só finalizando. O que foi pra você ver alguns momentos de você como professora em sala de aula?

233 F: Muito tenso. [ri e passa a mão no rosto] Que, ah... eu fiquei com vergonha de algumas coisas [sorrindo com timidez] e... mas eu acho que é positivo a gente ver a nossa atuação e tentar melhorar, não fazer o que eu vi, assim, errado. Acho que é isso.

ANEXO F – Transcrição Autoconfrontação Cruzada – Profa. Rosa

ATIVIDADE 1: *DES CONVERSATIONS* *LES COLOCATAIRES*¹²⁴

COMENTÁRIOS SOBRE AS SEQUÊNCIAS DA AULA DA PROFA. ROSA Diálogo entre Rosa, Flor e a Pesquisadora

CENA: A professora dá instruções sobre como os alunos devem escutar o diálogo que ela passará em seguida, e explica as informações que ela quer que eles tentem compreender: primeiramente quantas pessoas falam e quem elas são – homem ou mulher, observando “o timbre da voz”; e só depois dessa primeira compreensão eles devem passar para “o diálogo em si”.¹²⁵

1 R: Como eu já tinha explicado pra você e pra Flor agora, né, por exemplo, porque aí eu tô numa sala de primeiro semestre, eles, eles não têm noção nenhuma assim muito bem da língua, do diálogo muito menos. Nós vamos fazer agora, é, nós vamos escutar um diálogo. Na verdade, eles nem vão chegar a ver através do DVD como o método *Reflets*, por exemplo, né, que tem a TV, que eles estão falando e você tá vendo. Então, eu gostaria assim de não preocupá-los, deixá-los bem à vontade, mas assim começar pela periferia da coisa. Por exemplo, pra eles identificar, que eles pudessem identificar a voz. Por exemplo, são quantas garotas, quantos garotos, é tudo garoto, tudo garota, começar por aí, né. Porque aí, de repente, eles até confundem. Por exemplo, eles escutam, aí no caso [aponta a TV], eles vão escutar duas garotas e um garoto falando, as duas moças e um rapaz, e tem gente que vai dizer “são dois rapazes com uma moça”, né, ou que são três rapazes [Flor concorda com um sinal de cabeça]. Então, quer dizer, começar mesmo pela base do diálogo e não propriamente “eles estão dizendo isso”, “ah...”, e depois começar a identificar palavras, né, palavras que eles devem conhecer, que talvez numa experiência anterior eles já haviam ouvido.

2 F: Interessante você perguntar antes, de perguntar não, de chamar atenção antes para aquilo que eles devem prestar atenção, né.

3 R: Isso.

4 F: É interessante isso. “Olha, vocês prestem atenção nisso, quantas pessoas estão falando, quais são as palavras”. E depois [faz gesto com a mão] é que apresenta a gravação.

5 R: Porque, com certeza, você deve saber que eles vão querer logo, eles vão querer é identificar o que é que as personagens estão falando, né. Então, eles pecam nesse sentido.

6 P: Então, seria pra direcionar a atenção deles?!

7 R: Isso.

8 F: Aham. [Confirma acenando com a cabeça].

CENA: Comentários da professora na ACS sobre a cena assistida [instruções precedentes à escuta do diálogo]. Fala sobre os objetivos da tarefa. Responde à pergunta da pesquisadora sobre falar em português ou francês na aula.

9 R: Você queria perguntar alguma coisa pra mim? [dirigindo-se à profa Flor].

10 F: Não. [Sorri].

11 R: Eu queria dizer assim, por exemplo, é... porque também é logo no começo, foram as primeiras aulas. Então, assim, à medida que a gente vai avançando, esses tipos de questionamento, assim, eu diminuo ou quase não faço e, aí a gente vai pro próprio diálogo e gradativamente também eu vou falando mais francês. Em geral, mais a partir da segunda prova... desculpe, a partir do segundo bimestre. Depois da primeira prova.

CENA: Professora coloca o áudio completo do diálogo três vezes seguidamente. Ao final, pergunta em francês quantas pessoas falam no diálogo. “*Combien de personnes parlent dans le dialogue?*”

12 R: Depois tem o comentário? [Dirigindo-se à pesquisadora].

13 P: Tem.

14 R: Eu deixo logo o comentário?

15 P: Se você quiser pode comentar logo.

¹²⁴ Seção de atividade do livro. Diálogo inicial de cada unidade.

¹²⁵ Quando na descrição das cenas houver palavras entre aspas, trata-se de palavras usadas pela professora.

16 F: Eu queria lhe perguntar uma coisa, Rosa. Então, quer dizer que você coloca duas vezes seguidas o mesmo diálogo?

17 R: Eu coloco muitas vezes.

18 P: Nesse caso aí, foram três.

19 F: Não, tudo bem. Mas seguidas assim, não para? Primeira vez, não para, conversa, não? Coloca logo.

20 R: Coloco tudo. Aí depois vou colocando aos poucos e vou explicando. Coloco primeiro várias vezes e depois vou comentando e vou colocando novamente.

21 F: Sem parar antes pra conversar com eles?!

22 R: Da primeira vez não. Da primeira vez eu repito várias vezes.

23 F: Aham.

24 P: E você costuma fazer assim? [Dirigindo-se à Flor].

25 F: Não. Eu sempre coloco, paro e converso com eles. Coloco também várias vezes, mas sempre...

26 R: Conversando com eles.

27 F: Conversando com eles.

28 P: Você já pensou sobre o que lhe faz parar logo e perguntar?

29 F: Eu acho que mais pra ver o desenvolvimento a cada vez. A gente coloca uma vez e conversa com eles. “Ah! Não entendeu quase nada.” Então, tudo bem. Coloca de novo, que é pra ver, sei lá, quantas vezes seria necessário ou... [vira-se para Rosa] eu já falo um pouco mais sobre o diálogo. Pergunto quantas pessoas estão falando. Se são homens ou são mulheres. Sempre depois deles escutarem. Nunca chamo a atenção pra isso antes. E aí vou repetindo gradativamente. Na medida em que eu acho que for precisando. Se não for claro o texto, eu vou colocando. Quando chega o momento que todo mundo já entendeu totalmente o texto, por causa das conversas e por causa dele [aponta para a TV – presume-se que se refira ao áudio do diálogo], aí eu paro. Mas essa estória de ficar repetindo é interessante mesmo [vira-se para Rosa], porque escuta uma vez, escuta outra, escuta outra, acaba clareando, né.

30 R: Eu acho que também, assim, porque eu noto que eles querem ouvir mais uma vez, mais uma vez. Eu acho que é a questão de deixar mais à vontade, né, pra que eles possam...

31 F: Aham.

32 R: Mas realmente, em geral, eu faço assim: escutam três vezes primeiro... [acena com a cabeça como perguntando pela confirmação de entendimento].

33 F: Uhum. [Confirma com a cabeça].

CENA: Início da cena em que depois da escuta inicial a professora começa a conversar com os alunos: “*combien de personnes parlent?*”

34 R: Aí, por exemplo, eu imaginei: “eles já sabem qual é o meu objetivo”, naquele momento ali. E eles ouviram várias vezes, né. Então, eles ouviram várias vezes. Obviamente, eles não foram pegar o diálogo e destrinchar o diálogo todo, que eles não teriam condição. Mas pelo menos eles têm uma condição melhor de responder o que eu vou perguntar depois, porque eles já sabiam os meus objetivos, né. Então, tem uns assim que, realmente. E mesmo assim [apontando a TV], há alunos aí que eles ainda não conseguem responder, né, ainda não conseguem responder.

CENA: A professora pergunta quantas pessoas há no diálogo, depois quantos homens e quantas mulheres. Pergunta se os alunos compreenderam o nome de alguns deles. Os alunos vão respondendo e a professora vai repetindo a resposta. Em seguida, pergunta que palavras eles ouviram. Alguns alunos vão dizendo algumas palavras do diálogo.

35 R: Aqui também, né, como você perguntou [dirigindo-se à pesquisadora], que um aluno tava perguntando algo [virando-se para Flor] e eu dei atenção a um outro. Ele fez um comentário, mas tinha outro do meu lado, que era J., que tava todo o tempo me dizendo alguma coisa. Então, eu ouvi o que ele disse e realmente eu dei mais atenção porque ele tava realmente precisando mais naquele momento. E, assim, é sempre calmamente. Essa parte eu faço muito calmamente. Aliás, tudo eu faço calmamente [rindo]. Essa parte eu faço muito calma porque é o momento em que eles refletem. Se eu for logo dizer “*deux filles, un garçon*”, se eu for logo encerrando, às vezes, tem muitos que depois eles pegam a coisa, querem falar. Então, eu vou, sabe, bem calmamente e dando um tempo pra que eles possam também, no caso, né, [olha para Flor] pegar.

CENA: A professora continua colhendo dos alunos as palavras que eles entenderam do diálogo. Explica o significado de algumas. Em seguida, vai ao quadro e escreve as palavras pronunciando o nome dos alunos que as disseram. Depois da cena, passa o comentário que a professora fez sobre ela no momento da ACS.

36 P: [Pede para a professora parar a exibição do vídeo]. Aí, no caso, se eu fosse só analisar de fora, sobre a organização da atividade da Rosa, eu pensei que ela mesma já tinha pensado em escrever, né, mas ela já me falou, né, me tirou a dúvida de que foi um aluno que fez essa solicitação, né.

37 R: É, em geral, eles fazem a solicitação.

38 F: “Como é que se escreve?”

39 R: É, eles pedem muito à gente. Porque também, assim, eu, porque é assim, quando você se concentra muito na atividade, “qual é a atividade?” É eles reconhecerem as personagens, né, o sexo das personagens e identificar, assim, algumas palavras que eles já conheciam. Então, aí, isso daí, se eles ainda forem misturar mais outras coisas, aí não, “eu vou escrever”, então, aí vai demorar e complicar mais ainda. Aliás, não vai complicar, mas vai demorar aquela aula. [Faz uma cara ruim]. Então, se eles me pedem, aí eu vou lá e faço. Se eles não me pedem, em outro momento, porque sempre vai surgir um momento em que eles vão ler e...

40 P: E ali, Rosa, você já vai falando o nome, né. “A. disse *d'accord*, não sei quem disse *j'arrive*”, vai dizendo o nome de cada um.

41 R: É, exatamente, né. Eles se sentem muito bem quando a gente diz, fala, eles querem. É interessante que você sempre, por exemplo, sempre tem aqueles alunos que estão mais próximos, né. Tem aqueles que se escondem. São vários tipos de alunos, né. Tem uns que já ficam naquele cantinho ali. Eles não querem participar muito. Há uma característica grande. Esses que ficam à minha direita, mais próximos de mim, eles participam mais. Então, quer dizer, cada um tem... Então, se aquele aluno lá [aponta certa distância] me diz alguma coisa, eu trago aquilo ali e valorizo aquilo ali. Da próxima vez, ele não vai ficar tão escondido.

CENA: A professora pede para os alunos abrirem o livro para “dar uma lidinha”. Escolhe três alunos para ler o diálogo, determinando um personagem para cada aluno. Em seguida, passa o comentário feito na ACS sobre a escolha dos alunos para ler o diálogo.

42 F: Mas sempre é você que pede?! Nunca nenhum se voluntaria: “deixa eu ler” [fazendo o gesto de levantar a mão pra pedir a vez]? Você pede logo?

43 R: Porque, logo no início do semestre, eu noto que eles não [repete o gesto da Flor de levantar a mão], né. Embora, por exemplo, aí eu tenho B. e A. que elas já, sabe, [repete o gesto de levantar a mão], dizem: “eu quero”. Mas só que aqueles que são mais, que estão com mais dificuldade, eles não pedem, eles não leem. Então, eu já sei que aqueles dali vão pedir e, às vezes, eu não escolho, então vão ser sempre os mesmos. Então, eu faço aquela mistura e não deixo que eles percebam.

CENA: Depois de os alunos escolhidos terem lido, a professora diz que ela vai ler e eles vão observar. A professora começa a ler o diálogo.

44 R: Pronto. Aqui eles já leram, não leram? Eles fizeram o diálogo? [Pergunta à pesquisadora, pois a cena em que eles leem não aparece no vídeo editado].

45 P: Eu cortei algumas cenas. Tá na ordem cronológica da aula, só que eu tirei algumas cenas. [Pesquisadora explica o que acontece resumidamente nas cenas cortadas].

46 R: Certo. Mas aí no caso, eu li depois, né. Li depois só pra eles, por exemplo, sem, porque realmente o som, ele não é tão nítido, né. Mas também não sou nada na língua. Então, se eu passasse o som, lesse e pedisse pra eles falar, realmente não teria sentindo, né. Então, eles escutam os nativos falando. Depois eles leem e depois eu leio pra ajudar, né, assim, em alguma coisa que eles realmente não entenderam.

47 F: [Concorda com um aceno de cabeça]. Aham.

CENA: Comentários da professora na ACS sobre ler depois dos alunos terem escutado o áudio e de os alunos escolhidos por ela terem lido o diálogo.

48 P: Essa questão, que eu achei interessante no comentário da Rosa, que eu queria trazer e saber de vocês duas, ela diz assim: “no desencadear da minha aula eu pensei assim”. Então, quer dizer assim, no desencadear da aula você, às vezes, vai modificando, vai vendo, modificando a sua forma de realizar e de pensar aquela sua aula.

49 R: Com certeza.

50 F: [Acena a cabeça concordando].

51 R: É porque... [fica pensativa] tudo é o momento que você tá vivendo, né. Porque o que a gente traz de casa, o que eu preparo em casa é a ideia do que eu quero, né. Eu nunca saio de casa dizendo: “vai ser assim, assim, assim, assim”. Nunca saio de casa com essa ideia. Quando eu saio de casa, como eu já falei, eu tenho os tópicos e eu tenho mais ou menos a ideia de como vai acontecer, né. Mas, de repente, sei lá, é greve de ônibus. Então, de repente, ao invés de dezessete alunos, eu tenho cinco alunos. Dos cinco tópicos que eu tenho, os três principais, eu vou fazer o seguinte, eu vou dar esses três tópicos principais rapidamente por cima. Porque eu vou repetir. Eu vou repetir. Eu não fico com a consciência legal se eu der a aula pra aqueles cinco alunos e a próxima

aula serão novos tópicos. Eu não penso assim não, tá. Eu quero que todos participem. Então, eu ainda pego aqueles dois últimos, né, que talvez eu nem fosse usar aquele dia. Ou então, eu trabalho uma atividade, um exercício, né. Ou faço uma revisão. Já mudou tudo. Já mudou tudo, por causa, né... Então, assim, há esse...

52 F: E, às vezes, uma coisa que você achava que ia ser bem rápida [Rosa faz um gesto de confirmação e fala: “Pronto.”], você acaba se demorando muito, acabam surgindo questões que eles fazem e aí você acaba se demorando, se perdendo naquele assunto. E outras questões que você achava que ia dar mais importância dentro da aula acabam sendo deixadas pra próxima. Isso já acontece várias vezes.

53 R: É verdade. Isso é a pura verdade. [Confirma também com a cabeça].

CENA: Na aula, a professora orienta os alunos a lerem o texto e identificarem as palavras que não conhecem, grifando-as. Enquanto isso, ela vai escrever uma “listinha” no quadro. Os alunos leem e a professora escreve no quadro.

54 F: E o quadro sempre é meio bagunçado, né, Rosa? [Rosa sorri]. O meu também é uma bagunça total assim. Eu não sei, assim, o que eu possa fazer pra organizar o meu quadro [sorrindo]. Mas, às vezes, anota uma palavra aqui, anota outra palavra lá e quando a gente vê tá uma confusão.

55 R: Agora, eu tive um problema esse semestre sério com o meu quadro. As classes que eu peguei, eles tiveram um problema porque foi depois do vestibular, então eles deixam no quadro, eles escrevem com aquelas canetas que não podem escrever, né.

56 F: Não sai.

57 R: Não sai. Então, nas duas salas em que eu estava, o meio do quadro mais ou menos, eu não tinha como, sabe, eles não tinham uma visão boa. Eu tive problema com aquelas salas.

58 P: Teve um caso em que não tava só nem a mancha, tava a palavra mesmo e a gente teve que limpar com detergente.

59 R: Lembra? Pronto. A A. trouxe o detergente.

60 P: Mas mesmo assim ficou aquele borrão, né.

61 R: Gente, isso atrapalha pra ca-ram-ba.

62 F: Com certeza.

63 R: Atrapalha muito. Aí eu tenho que ficar arranjando um lugar ou outro. Eu tenho também essa mania de escrever muito, né.

64 F: O meu problema foi a minha letra mesmo. Eu não tenho letra de professora de primário, não tenho.

65 R: Gente, olha! Sem comentários. [Sorrindo].

CENA: Na ACS, a professora comenta a lista que ela escreveu no quadro.

66 R: Essa lista, ela, é o seguinte. Eu achei importante dar importância a essa lista que não tinha, né, no livro. A unidade não pedia. Ela tinha no máximo, um cardápio, não é, não sei se você lembra [dirigindo-se a Flor e esta confirma com gestos]. Então, tinha um cardápio de um jantar ou de um almoço, uma coisa assim. Então, eu dei importância por quê? Porque na França, as pessoas fazem as suas tarefas, os seus, como é que chama, os seus trabalhos domésticos. Eles não têm a empregada, então eles vão fazer os seus trabalhos domésticos. Então, assim, eu dou a aula imaginando que eles possam um dia ir à França, né.

67 F: Aham.

68 R: Eu não acho que eles estão ali simplesmente porque eles querem aprender outra língua não. Pelo menos na minha cabeça não é assim. Porque se assim fosse, eu não conseguiria dar o melhor de mim. Eu imagino [com os punhos cerrados, bate no peito], que eles queiram um dia, né, [faz um gesto de confirmação com os punhos cerrados] que esse é um dos objetivos. Então, falar um pouco sobre a cultura, sobre como são os franceses, fazem eles também...

69 P: E o que vocês acham dessa questão de ter que muitas vezes trazer coisas que não têm no livro? Porque as tarefas domésticas, né, tinha no assunto da, tinha no diálogo, mas no conteúdo do livro tinha um vocabulário voltado para *faire les courses*, né, que seria fazer uma feira, daí, tinha os itens de uma feira. Mas já os trabalhos domésticos não tinha no livro.

70 R: Exatamente.

71 P: Então, como é que vocês veem essa questão de ter de trazer, às vezes, é, complementar o conteúdo que vem no livro?

72 F: Eu acho que é normal. Todo o método tem as suas falhas e eu acho que é normal. Às vezes, não dá pra gente trazer por conta do tempo mesmo. Nem sempre dá pra englobar tudo. Mas eu acho que é normal.

73 R: Também porque eu acho que esse método o *Alors?*, ele foi feito, claro, ele foi feito por franceses. Então pra eles é muito normal [sorri com uma expressão de “é óbvio”], é muito natural, eles já conhecem, é natural deles. Pra nós não, mas só que eles não sabiam, quer dizer, eles fazem pra diversas culturas no mundo todo. Caiu aqui no Brasil, onde, “o que?”, onde a maioria das pessoas trabalha fora, estuda, mas não tem o hábito de fazer

as suas atividades domésticas, né. Então, aí tem essa questão do próprio professor da língua suprir, da língua estrangeira, [aponta a TV] pro método, suprir.

74 P: E, geralmente, vocês fazem isso de trazer conteúdos, de tentar complementar o livro?

75 R: É.

76 F: Trazer mais conteúdos, assim... eu sempre trago materiais que não são didáticos e tudo. Mas, por exemplo, ah, no livro não tem falando, mas eu trago material sobre a festa da música. Não necessariamente sobre, sobre itens franceses, mas sobre o que dá. [Meio sorriso]. Depende. É um grande depende.

77 R: É. Por exemplo, o meu caso, no semestre anterior a prova foi sobre as festas principais da França. E pouca gente sabe que o carnaval de Nice é um dos mais ricos, dos mais lindos e representativos no mundo. Recebe milhões de turistas. E então, foi falar da festa da música, do carnaval de Nice, é, a festa do Natal. É que eu peguei as festas principais e montei um texto pra fazer a prova, né, a prova escrita. Então, daí, aí, assim, também já é uma forma de você trazer alguma coisa, né, inserir...

78 F: Sempre é bom falar das datas comemorativas.

79 R: Das datas comemorativas. [Concorda].

CENA: No comentário da ACS, a professora Rosa continua comentando a lista. Em seguida, passa a cena da aula em que a professora fala do verbo *faire*.

80 R: Assim, quando você pega um verbo, é... [pensa um pouco], por exemplo, é... *faire attention*. Então, se o seu filho sai de casa, você diz "*faites attention*". Quer dizer, aqui a gente não diz "faça atenção". O brasileiro diz "tenha atenção". Então, assim, eu pego o verbo. Mas só conjugar o verbo, daqui a pouco eles esquecem. Mas empregar o verbo numa determinada expressão que os franceses vão utilizar e que é mais fácil pra eles memorizarem, né. *Faire attention*. É, *faire la vaisselle*. Então, quer dizer, é o contexto. É trabalhar, é, o que dá pra trabalhar no contexto é mais importante do que trabalhar isolado.

81 P: E sobre sua aula Rosa, você poderia explicar o que você estava fazendo naquele momento?

82 R: Nesse momento da aula [professora em expressão pensativa], sim, nesse momento da aula, porque é o seguinte, eu acredito que foi isso, eu teria que trabalhar os verbos da primeira conjugação. Só que os verbos essenciais, principais pra nossa existência, não são da primeira conjugação. O verbo *aller, être, avoir, faire*, né [volta-se para Flor]. Então, quer dizer, eu já tinha trabalhado, eu não sei, eu, eu, eu acredito que já tinha trabalhado os verbos da primeira conjugação. Mas, assim, eu não coloco isso como... por exemplo... assim, "vocês têm que saber todos os verbos, conjugar bem os verbos da primeira conjugação". Não! Vamos trabalhar verbos. Quais os da primeira conjugação? Mas, na verdade, o que eu quero dele é "quais os mais usados?", né. Pra eles se identificarem, o *être*, o *avoir*, o *s'appeler*, é, ou mesmo *faire*, eles são importantes, né. E como o objetivo, por exemplo, da prova oral é exatamente, mais ou menos previsto, eles se identificarem, o que eles fazem, tal e tal. Eu trouxe esse verbo da terceira conjugação. Não era provavelmente pra eu estar trabalhando esse verbo, mas eu acredito que não dá pra você trabalhar sem.

83 P: Também ele aparecia na lição com *faire les courses, faire le ménage*.

84 R: Aparecia. Com certeza. Aproveitei [gesto de quem pesca alguma coisa].

85 F: Lá na frente vai aparecer *faire du sport*...

86 R: Exatamente. E assim que aparece a oportunidade, eu pego [gesto de pegar] e coloco [gesto de colocar].

CENA: Na aula, a professora traduz o texto, explicando a situação do diálogo. Até o momento em que a professora explica a palavra *frigo*.

87 F: É engraçado que tem alguns pontos que são exatamente a mesma coisa. Aí tinha *frigo*, né [dirigindo-se à Rosa].

88 R: É. [Sorrindo].

89 F: Eu também fiz essa observação, né, que também tem essa palavra *réfrigérateur*. Porque a gente já imagina, né, que o aluno vai dizer "mas o que é isso aqui?" e vai sair falando *frigo* por aí, mas também tem outra forma de dizer.

90 R: É. Frigo. (Risos).

91 P: Eu achei interessante que na primeira observação eu peguei a mesma cena das duas explicando *frigo*, aí cada uma deu essa explicação. A Rosa disse que era um apelidinho para *réfrigérateur*. Aí a Flor falou que no *familier* se fala *frigo* e no formal é mais *réfrigérateur*. Aí eu coloquei na primeira autoconfrontação, mas aí nessa agora eu acho que eu tirei o comentário.

92 R: [Olha para Flor e ri].

93 F: [Sorri]. Engraçado.

CENA: Na ACS, a professora comenta sua forma de traduzir e explicar a situação do diálogo e o vocabulário.

94 F: Eu acho que ela tem razão. Eu não sei se a tradução é realmente um grande vilão. Às vezes, ela é necessária, é o único método da gente se fazer entender. Eu tenho essa dificuldade de tentar, de “como é que eu vou explicar isso se eu não traduzir?”. Eu realmente sou um pouco perdida aí, sabe. Eu, vários textos que eu trouxe e ficava um pouco presa à tradução, porque eu não sabia a forma de expressar aquilo ali. Até porque, como eu já expliquei várias vezes, aluno de primeiro semestre é muito curioso.

95 R: Muito.

96 F: Então, nada, nem uma pequena coisinha você num pode deixar de lado pra eles. Tem uma expressão que eles vão ver lá na frente e você tem que arranjar um jeito de traduzir. E quando não tem uma tradução assim fechada?

97 R: É verdade.

98 F: Aí é que é mesmo difícil, sabe.

99 R: Até deixá-los satisfeitos.

100 F: É, até deixá-los satisfeitos. Porque eles querem saber palavra por palavra. Se eu pego a frase... “Não. É isso.”, mas aí eles querem saber... “E essa palavra é o que?” [Imita como se fosse um aluno perguntando].

101 R: É verdade. [Rindo].

102 F: Aí é complicado, né. Eu fico meio perdida. “O que é que eu faço? Digo o quê que é a palavra?”

103 P: O que é que você acha dessa curiosidade dos alunos?

104 R: Ah, eu acho fabulosa. A curiosidade [com tom enfático]. Mas o que eles têm que ter é a maturidade de reconhecer que também não pode ser daquele jeito que eles querem saber, né. A curiosidade é uma coisa maravilhosa. Quanto mais curiosos eles estiverem em relação à língua melhor pro professor, porque ele tá tendo um *feedback* positivo, tá dando certo. Mas eles também têm que ter a maturidade de ver que as coisas também não são assim. Eles vão copiar tudo ali e eles vão esquecer, né. Eles têm que empregar aquilo ali num contexto.

CENA: Na aula, a professora explica o título falando da situação dos jovens franceses que saem de casa cedo e dividem um apartamento com amigos. Em seguida, passa o comentário da professora na ACS sobre a explicação cultural que ela faz a partir do título do diálogo. Depois do comentário, passa a continuação da cena da aula. A professora explica a situação dos *colocataires*, que dividem o aluguel do apartamento e também os trabalhos domésticos. A professora escreve a palavra *travaux domestiques* no quadro.

105 R: Às vezes, eu escrevo as palavras como que eu quisesse que eles marcassem na mente, né. [Sorri fazendo um gesto de firmeza com os punhos cerrados]. Então, *tâche, travaux domestiques*, né. Então, algumas palavras, eu quero que eles gravem. Claro, isso aí é, como é que a gente diz, algo mais meu do que propriamente deles. Talvez eles nem estivessem prestando atenção, né. [Sorri]. Mas é mais uma necessidade minha.

106 F: E você fica decepcionada quando daqui a pouco eles perguntam o que é? Você já disse uma coisa, daqui a pouco eles perguntam o que é aquilo. Você fica um pouco decepcionada? Se eles perguntarem de novo?

107 R: [Pensa um pouco]. Não, assim, se eles de repente, assim, eles estavam... Não, porque, às vezes, eles estão no momento deles e deixam passar, né. Certo, não tem problema. Mas se for mais de um. [Ri]. “Poxa! Onde é que eles estavam então?” Né. [Rindo].

108 P: Porque, às vezes, a gente explica, né. Alguns estão escutando, aí pegam. Mas outra parte não tá. Aí você acabou de explicar. “Professora, o que é?” com o que você acabou de explicar.

109 R: O que você acabou de explicar. [Rindo].

110 F: Eu fico arrasada. [Sorrindo].

111 R: É, Flor?

112 F: Eu fico me sentindo assim péssima professora. “Poxa! Eu acabei de dizer e aí vem e pergunta. Por que que ele não tava prestando atenção?” [Fala como se fosse o seu pensamento no momento da situação em sala de aula]. Sabe, eu fico arrasada. [Sorri].

CENA: Na aula, a professora repete a palavra escrita no quadro – *travaux domestiques* – três vezes, dizendo também a tradução – trabalhos domésticos.

113 P: Você escreveu a palavra *travaux domestiques* e aí repetiu umas três vezes, né. Há uma fala da Flor, na ACS, e que também nas aulas eu pude observar que você [referindo-se à Flor] também escreve bastante as palavras e repete.

114 R: Exatamente.

115 F: Pra ver se eles pegam aquilo ali, né. [Sorrindo].

116 R: É, pra ver se eles pegam [gesto com punhos cerrados]. Eu acho que é mais uma coisa do próprio professor que quer, do que o próprio aluno que queira, né. Então, essa forma de escrever, que realmente sou eu que vou lá e tudo [fazendo a mímica como se escrevesse no quadro] é aquela vontade que eles realmente fixem.

CENA: A professora mostra a lista de tarefas domésticas que ela escreveu no quadro. Ela lê cada expressão significando um trabalho doméstico e os alunos repetem. Depois ela explica o significado. Em seguida, começa a passar a entrevista realizada pós-ACS, em que a professora fala sobre a atividade *Des conversations*, que vem no livro, e sobre sua forma de trabalhá-la com os alunos.

117 P: Então, as cenas das aulas já acabaram. Foi até aí. Agora são só cenas do comentário sobre *Des conversations*, sobre essa seção, esse tipo de atividade que o livro traz. Então, se você quiser fazer um comentário sobre a aula que você acabou de ver.

118 F: Posso fazer um comentário?

119 R: Pode.

120 F: Eu achei assim fantástico você ter tirado o *faire le ménage* e ter colocado as várias atividades [referindo-se à lista de trabalhos domésticos]. Eu, quando fiz, não, trabalhei só o vocabulário do próprio texto. Trazer essa relação, eu achei legal, porque é até uma curiosidade, né, pra eles ficarem sabendo. Vai que eles em casa “*je suis en train de balayer*” [faz a mímica]. Sei lá, né. [Sorri]. Eu pelo menos quando eu tava aprendendo tudo eu falava: “Ah! *Place de parking*” [faz a mímica como se estivesse dirigindo um automóvel]. E eu estacionava o carro. Então, muito, muito legal [sorrindo]. Eu não tive esse *insight* [estala o dedo] não de trazer essa lista.

121 P: Você pode comentar, assim, outras coisas que você viu e achou que foi assim novo pra você, no modo da Rosa fazer? O que você comentaria sobre o que já pensou em fazer e não fez ou se não faria e por quê? Ou faria e por quê?

122 F: É, o fato dela chamar, como eu já falei antes, dela chamar atenção para o que ela quer que os alunos prestem atenção no decorrer do diálogo, né. Eu sempre faço isso depois. Então, é interessante porque eles já têm um objetivo, né. Eles têm esse objetivo e, pelo menos, vão se ater a isso. Achei isso bem interessante. E designar, eu geralmente também peço “fulano de tal, fulano de tal e fulano de tal leiam o diálogo”, mas...

123 R: Você também pede é? [Sorri].

124 F: É. Mas antes eu fico “voluntário, voluntário”. E fico naquela até... Aí num aparece ninguém, aí eu...

125 P: Você só indica depois...

126 F: Só indico depois que ninguém se oferece.

127 P: Que ninguém se voluntaria.

128 F: É. Então, chegar logo pedindo é novo pra mim. [Sorri]. Mas é legal.

129 R: [Ri].

130 F: Só era isso.

CONVERSA DURANTE UMA PAUSA NA AUTOCONFRONTAÇÃO

131 R: [Pensativa] Você analisar o seu trabalho. Não, você analisar não. Você ajudar o pesquisador na análise do seu trabalho. Porque você ajuda quando você, como é, quando você explica, né. Explica a metodologia, a atividade, o que você conseguiu fazer. Porque, na verdade... quando a gente planeja uma aula, pelo menos eu, eu num penso nessa coisa mais assim cientificamente [sorri], né. O método tal, num sei o quê. Aí vêm todas aquelas questões de didática e tal pra minha mente, não. Eu vou utilizar mais o material que eu tenho como experiência. O que é que eu tô achando que é o melhor? Até mesmo porque eu sou uma aluna. Eu tô aprendendo. Ninguém nunca chegou pra mim e disse “olha, é assim”. Ninguém nunca me mostrou um vídeo desse [aponta pra TV], né. Um professor mostrando como é que “Ah! Você viu aquele professor ou professora, né, aquela ideia e tal”. Não. É uma coisa que é mais assim...

132 F: A gente tenta seguir aqueles professores que a gente teve, né.

133 R: Hum [em tom concordante], justo!

134 F: Como é que eles faziam.

135 R: Isso, Flor.

136 F: Daqueles que a gente gostava, né.

137 R: Pronto. Os que a gente gostava.

CONTINUAÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO

CENA: Comentários da professora Rosa, na entrevista realizada pós-ACS, sobre a atividade *Des conversations*, sobre sua forma de trabalhá-la e sobre suas expectativas anteriores à realização da atividade.

138 R: Então, assim, todos os tópicos do livro, eles são importantes. Mas quando eu falei *Des conversations* e *De l'écoute* e tal, eu coloquei... assim... como um dos tópicos principais, porque é onde eles realmente vão ouvir e vão procurar reproduzir aquilo dali e vão aprender a ficarem mais próximos da língua. Porque gramática você aprende até só. Tem também *Des sons* e *Des lettres*. Mas *Des sons* e *Des lettres* muitas vezes são palavras soltas.

139 F: É.

140 R: Não são contextualizadas, né. Eles vão aprimorar mais aquele som, mas eu acho que contextualizado é sempre melhor de se aprender. E também assim no caso da... Se eu consegui atingir os objetivos. Bom. Se as minhas expectativas elas estavam sendo atendidas, não é?

141 P: Expectativa é, até no sentido da forma como você planejou aquela aula, se chegou a, de repente, algo que você ia fazer, você teve que mudar ou deixou de fazer, ou na hora percebeu que seria melhor fazer de outra forma.

142 R: Certo.

143 P: E se isso costuma acontecer. Se aconteceu naquela aula e se costuma acontecer.

144 R: Ah, eu acho que acontece em todas as aulas. Assim, a grosso modo você consegue realmente se você tiver bem com a sua turma, né. Você bem com os seus alunos e os alunos de bem com você. Você com vontade de ensinar e eles com vontade de aprender, deixando de lado, né, as ressalvas, um problema ou outro. Essas expectativas elas serão atingidas. Agora, claro que não dá pra você realmente, por exemplo, pra mim [gesto apontando para si], fazer cem por cento do que eu queria. Não, porque sempre tem um ponto ou outro que realmente vai, você contorna o caminho. Você chega lá, mas o caminho, ele vai ser tortuoso. Mas eu entendi ali [aponta o vídeo] as expectativas no sentido assim de saber se... “Qual é a sua expectativa maior?” “É saber se o aluno está aprendendo.” É a minha expectativa maior. Talvez não é nem se eu estou dando aquela aula como eu planejei, mas é se como ela está sendo produzida, ele está aprendendo, né. Porque talvez como eu planejei não foi realmente a aula...

145 F: A melhor escolha.

146 R: A melhor escolha [confirma]. Mas é se ele está conseguindo. E, assim, quando eu falei “a partir da terceira unidade”, porque eu não tava bem informada na questão de quantas aulas, mas assim a partir daquela primeira prova que você faz, sabe. Porque ele vai te dar um *feedback*. Ele queira ou não. Ele vai dizer se ele está realmente aprendendo.

147 F: Tem alunos que surpreendem, né.

148 R: E como tem!

149 F: Tem alunos que surpreendem. Você esperava uma coisa e de repente eles se saem muito bem. Ou aqueles que você achava que iam se dar bem e acaba não sendo isso.

150 P: É como se vocês tivessem assim uma radiografia de como está a turma a partir da primeira prova.

151 R: Da avaliação. [Confirma]. Pelo menos, assim, eu imagino. Porque tem aluno muito gente boa e ele conversa com você, sabe. E tem um jeito assim, mas ele não, na verdade, ele se esconde um pouco por detrás de tudo aquilo. E, às vezes, você tem um bem quietinho e tal, nem participa muito e “tam”, ele surpreende.

152 F: E depois eles se interessam mais. Pelo menos, teve uma aluna minha que foi assim, ela começou a aparecer mais. Ela viu que o resultado dela foi bom, aí, ela começou a aparecer mais, a participar mais. Aparecer no sentido de participar mais da aula. Ela sentava um pouco mais pra trás, aí ela foi mais pra frente. Porque ela viu que o resultado dela foi bom e tal.

153 P: Então, é engraçado que até eles também, é a partir da primeira prova é que eles vão ter o conhecimento de como eles estão na aprendizagem, né.

154 R: Exato. [Rindo].

155 P: Então, a gente passa pro vídeo da Flor.

156 R: Vamos! [Bate as palmas das mãos].

ANEXO G – Transcrição Autoconfrontação Cruzada – Profa. Flor

ATIVIDADE 1: *DES CONVERSATIONS* *LES COLOCATAIRES*

COMENTÁRIOS SOBRE AS SEQUÊNCIAS DA AULA DA PROFA. FLOR Diálogo entre Flor, Rosa e Pesquisadora

CENA: Na aula, a professora de frente para sua mesa, onde seu livro está aberto, pede aos alunos para abrir o livro numa determinada página em que há a transcrição do diálogo que eles vão ouvir. Os alunos abrem os livros e alguns segundos depois a professora muda a instrução pedindo que eles não abram, mas que fechem os livros.

1 F: [Quando começa a se ver, sorri e põe a mão na cabeça.] Deixa eu parar logo só pra explicar. Rosa, toda vez que eu vou fazer essa atividade de escutar que é a *Des conversations*, eu sempre me esquecia de pedir pra eles fecharem o livro. Primeiro eu dizia coloca na página tal. Aí eu “não, não, não”. Toda vida eu fazia isso, sabe. Aí sempre tinha um espertinho que lia ali rapidinho e pegava. Era uma coisa assim que eu não conseguia me lembrar de, sabe.

2 R: [Sorri enquanto Flor fala]. E eles adoram, né, quando tá na página?!

3 F: Pois, é. Aí eu “fecha, fecha”.

4 P: Aí no caso eles já pegam a informação, né, que era pra escutar.

5 F: Tem uns que não, que são honestos. Mas tem uns que, o E. ali ele dá uma olhadinha assim.

CENA: Continuando a cena da aula, a professora explica em francês o que eles vão fazer: vão escutar um diálogo sem ler o livro e vão tentar compreender o que se fala no diálogo para debater depois. Uma aluna continua com o livro aberto e olha para o texto escrito. A professora reforça em francês que não é para ler o livro e pede que ela feche. A aluna demora um pouco a fechar o livro e a professora faz o gesto fechando o livro. Em seguida, passa o comentário feito na ACS, em que a professora explica como costuma pedir para eles abrirem o livro e depois pedir o contrário, para fechar o livro. Ao longo do comentário, a professora fala sobre outra atividade de escutar.

6 P: Essa outra parte de escutar que você diz, é *De l'écoute*?

7 F: É.

8 P: Porque você falou de duas.

9 F: Isso. Aí no *De l'écoute* não apresenta o texto. O texto tá lá atrás¹²⁶.

10 R: Lá atrás. [Confirma sorrindo].

11 F: Geralmente, ou eu mostro na página ou eu escrevo no quadro.

CENA: Continua o comentário. Em seguida, passa o momento da aula em que a professora coloca o diálogo uma vez completo. Ao terminar, para o cd e bate as palmas das mãos. Os alunos riem. A professora pergunta se eles estão rindo porque entenderam tudo. [Mais risos].

12 F: [Sorrindo]. Pois é, aí, né, a Rosa teria feito as perguntas. Eu não, eu sempre deixo passar, aí eu parei na primeira vez. E sempre era assim, eu parava e eles começavam a rir. E eu sempre fazia a mesma piada “você estão rindo porque entenderam tudo”. Sempre acontecia da mesma forma. Aí eles vão me dizer o que eles compreenderam.

CENA: Um aluno fala passagens do diálogo. A professora repete as palavras e passagens que ele diz. Depois pergunta se os outros alunos também entenderam. Ninguém responde.

13 R: [Faz um gesto de que quer falar. Então, Flor para o vídeo]. É, eu queria comentar. Por exemplo, porque você diz, nós, né, sempre pedimos pra fechar a página ou então coloca logo e nem diz que tá no livro que é pra eles ouvirem. Mas você não tem a impressão de que eles já leram em casa não?

14 F: Às vezes, sim.

¹²⁶ As transcrições dos áudios da seção *De l'écoute* ficam no final do livro.

15 R: Quando tem um ou outro que já vai comentando e tal, né. Então, assim, é, é, dá essa, essa impressão. Então, assim, eu, eu, é tanto que, por exemplo, quando notava isso, é importante que, por exemplo, pra mim, né, eu não vou dizer, né, “ah, mas você leu”, não. Mas eu procurava dar mais atenção àqueles que eu sentia que realmente não tinham lido, né, e que tavam querendo.

16 F: Mas o quê que acontece? Exatamente. Eu também procuro fazer isso. Mas, às vezes, eles ficam intimidados porque tem, porque outro tá respondendo. Aí você vai, aí eu não sei. Você fica parada? Deixa ele falar? Aí eu acabava, acabava tendo que ouvi-lo, né. Porque senão todo mundo ia ficar calado. Eu também não podia dizer “não, para de falar agora, pros outros poderem ouvir”.

17 R: Claro que não. [Risos].

18 F: [Sorrindo]. Eu também não ia dizer “eu sei que você leu”. [Faz gesto apontando o dedo, como se falasse com um aluno].

19 R, F, P: [Todas rimos].

20 R: É verdade. [Rindo]. Mas você notava, né.

21 F: [Afirma com gesto de cabeça].

CENA: A professora pergunta em francês quantas pessoas falam no diálogo. Alunos não respondem. Ela repete a pergunta e conta nos dedos “*un, deux, trois, quatre?*” Alguns alunos dão respostas. Depois de algumas respostas, ela pergunta quantos homens e quantas mulheres. Flor pergunta para uma aluna por que ela está rindo. Em seguida, passa o comentário feito sobre a cena na ACS. Em uma das passagens ela diz como fica triste quando os alunos repetem a pergunta sobre alguma palavra que ela já explicou, naquele caso, a palavra *combien*.

22 R: Essa questão do *combien*. É tanto que, que o *combien* e *quand* realmente é na quarta unidade ou quinta, eu acho, que vamos trabalhar *combien* e o *quand*, né.

23 F: Mas aí algumas coisas eu tinha adiantado.

24 R: Pronto. Mas aí, aí tá, né, essa questão. Quando eles perguntam. Você disse que ficava assim porque eles perguntavam novamente. E, na verdade, eu acho que não é bem um problema ou porque eles não queriam, porque eles não estavam prestando atenção ou porque eles não quisessem. É porque, realmente, você imagina você numa classe de alemão, você doida pra compreender. Então você vê um amontoado de sons, né. Então pra eles é assim. Como nós já fazemos a distinção dos sons, mais ou menos legal, né, na cabeça. Mas isso não quer dizer que pra eles não é difícil. Então, eu acho que é aí que está. Porque é difícil, realmente, você dizer “poxa, mas eles não compreenderam nem o que é *combien*, uma palavra tão curta”. [Flor confirma: É!] Mas só que este som pra ele, na limitação dele, realmente é difícil. Eles podem pensar coisas... [faz gesto com as mãos significando *uma variedade, muitas coisas*].

25 F: Mas aí como você falou, que isso aí tava lá na frente. Algumas vezes você precisou adiantar conteúdos?

26 R: Com certeza. Com certeza.

27 F: Porque ele [referindo-se ao livro] demora a dar alguns conteúdos.

28 R: Com certeza. Aliás, a gramática do *Alors?*, ela é muito superficial. E, por exemplo, quando você vai fazer o planejamento, tem lá: verbos da primeira conjugação – ER. Mas pra você se identificar você tem de dizer, por exemplo, “eu me chamo – *je m’appelle*”. Mas “*je suis étudiante*”, “*j’ai 23 ans*”.

29 F: É. [Acena com a cabeça confirmando]. Você vai ver só lá na frente.

30 R: Só vou encontrar lá na frente. Quer dizer, não necessariamente vai estar lá na frente. Mas ele deu o indicativo de que seriam verbos da primeira conjugação que você ia trabalhar. Então, você confunde, né.

31 P: Então, quer dizer que pra fazer andar a aula e a aprendizagem, às vezes, vocês têm que antecipar coisas, pra fazer andar?!

32 F: Com certeza.

33 R: Com certeza. Porque, na verdade, eu não sei se a Flor concorda comigo, se você fosse seguir o livro, o método *ipsis litteris*, tá, do jeito que tá ali, seria ótimo, seria ideal. É o que eles querem. Talvez desse certo. Mas eu acho que a aprendizagem ia ficar muito sacal. [Faz uma careta].

34 F: Eles não contam com o que o aluno quer, com o que o aluno fala no momento. Como é que você não vai apresentar o verbo *être*?

35 R: Isso.

36 F: E o aluno tá ali perguntando “ei, mas o que é *suis*? O que que é *suis*?” Aí você dizer “não, agora não”. [Faz gesto apontando o dedo, como se falasse com um aluno].

37 R: É.

38 F: “Psiu, cala”.

39 R: É como se o professor fosse só aquele extremamente, como é que se diz, não sei, seria pacificador? E o aluno só recebe, é só um receptor, né. Mas não é assim. O aprendizado, ele é dinâmico. Então, o método, pra mim, ele orienta, mas ele não é a coisa principal. Se ele for...

40 P: Não é uma “passassão” de conteúdo, né. Ele também vem do aluno.

41 R: É. A não ser que ele aprenda em casa. Ele leva o DVDzinho, aprende só em casa. Aí vai ser.

CENA: A professora comenta, na ACS, a compreensão dos alunos a partir da primeira escuta. Em seguida, passa o momento da aula em que a professora pergunta para uma aluna: “*Tu n’as pas compris?*” Depois diz: “*Pas de problèmes. On écoute encore une fois.*” A professora coloca o diálogo completo mais uma vez. Quando o áudio termina, ela repete a última frase do diálogo. Em seguida, refaz a pergunta sobre quantas pessoas falam no diálogo. Alguns alunos respondem. O mesmo aluno repete outras passagens do texto. A professora escuta e depois diz: “*E. a tout compris. Très bien.*” Em seguida, na ACS, a professora comenta essa cena. Ela comenta sobre falar francês na sala de primeiro semestre e sobre traduzir o texto.

42 R: Mas, por exemplo, a Flor, ela fala muito mais em francês do que eu falo, né. Muito mais, eu observo. Mas aí, Flor, você acha que todos eles estão entendendo bem, prestando atenção?

43 F: Assim, alguns. Mas o quê que acontece? Geralmente eu falava em francês no começo, depois já começava a falar em português. Geralmente essa atividade é no começo da aula, porque aí ainda tem gente chegando. Depois eu já vou afrouxando mais.

44 R: É mais pra amarrar, né? Estamos numa aula de francês.

45 F: Exato.

46 P: Pra forçá-los a tentar compreender também.

47 R: Exatamente.

48 F: A compreender é. Até porque eu acho que era meio auto-explicativo o que estava acontecendo. Então, eu acho que não tinha necessidade de tá compreendendo. Agora, tem atividades que não. Uma atividade mais diferente que eu tenho que falar em português. Mas essa aí [aponta para a TV] não, eles tinham que ouvir.

49 P: Uma atividade diferente... tipo explicar gramática?

50 F: É.

51 P: Explicar, sei lá, uma forma?

52 F: Explicar um conceito de gramática em francês não dá. Mas essa aí é auto-explicativa. O que é que eu quero? Que eles escutem e digam o que é que entendem.

53 P: E sobre aquele comentário que a Rosa fez? Que eu lhe perguntei, né, porque você já fala mais português na aula [dirigindo-se à Rosa], né.

54 R: Isso.

55 P: Aí você falou “se eu fosse falar em francês o tempo todo, ia demandar um ritmo do professor”, né, ia demandar mais tempo. O que você acha desse comentário? [dirigindo-se à Flor].

56 F: Eu acho que ela tem razão.

57 R: Ou você consegue? Porque, porque isso é de professor para professor. Você, por exemplo, mesmo as suas aulas sendo em francês, você pode seguir o seu conteúdo sem achar que você tá...

58 F: E também depende das carinhas, né.

59 R: [Ri]. É as carinhas, é verdade.

60 F: Quando a gente vê aquelas carinhas... aí demora mais. Mas quando tá tranquilo, então...

61 P: Se você sentir que eles estão entendendo, né?!

62 F: Aham. Tem que sentir.

63 P: Pela expressão, né.

64 R: Pela expressão.

CENA: Na aula, a professora fala de uma expressão usada no diálogo - *faire le ménage*. Pergunta se eles sabem o que é e escreve a expressão no quadro. Em seguida, explica falando em francês a expressão *faire le ménage*, dando exemplos e fazendo mímicas.

65 R: Eu posso falar? Eu adoro falar. [Sorri].

66 F: Pode. [Sorrindo].

67 R: Não, assim, por exemplo, se eu falasse, eu acho que agora eu tive uma ideia legal. Assim, se eu perguntasse e falasse o tempo todo em francês, pra eu ter certeza [estala os dedos] de que eu realmente estou sendo compreendida, eu pediria a resposta em português, sabe?

68 F: Aham.

69 R: Eu falaria em francês: “*qu’est-ce que vous avez compris?*”, “*d’après vous, qu’est-ce que vous pensez que c’est faire le ménage?*”, né. “*Donc, est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais?*” [estala os dedos]. Se eles não conseguem, então eles não tão entendendo.

70 F: Não tão entendendo.

71 R: Mas se eles conseguem, eles entendem. É porque, às vezes, eles dizem [faz gesto de afirmação com a cabeça], né. [Rindo, aponta pra Flor].

72 F: É. E não...

73 R: [Rindo]. Eles são uma gracinha.

74 P: E você quer se certificar?!

75 R: Certificar. Exatamente. Mas que eu, assim, aprecio muito o fato da Flor falar o tempo todo em francês.

76 F: Nesse caso aí [aponta a TV], eu tava falando pra ela [aponta para a pesquisadora], não sei se vai aparecer no comentário. Eu sempre tento falar um pouco de mim pra ver se eles conseguem, sabe, pelo exemplo pessoal.

77 R: Certo [faz uma mímica significando comparação].

78 F: Então, eu falei da A. que ela trabalha na minha casa. [Rosa: Pronto.] E na minha cabeça, ia ficar totalmente claro o que era *faire le ménage*. Se a A., que ela trabalha na minha casa, ela *fait le ménage*... [Rosa sorrindo: Ham...]. *Faire le ménage*, na minha cabeça, ia ficar bem claro. O quê que a mulher ia fazer trabalhando na minha casa? Não é um escritório, não é...

79 R: Pronto. Não, mas aí você tem que ver se eles compreendem o verbo *travailler*, né. [Sorri].

80 F: Mas eles deveriam entender! [Sorrindo].

81 R: Porque você já tinha dado. Ah, tá! [Ri].

88 F: [Ri].

82 R: Certo, certo. [Rindo].

83 P: É sua forma de contextualizar com uma realidade sua, que também é a de muitos.

84 F: Que é a deles também.

85 R: Exatamente. Com certeza.

CENA: A professora continua explicando a expressão *faire le ménage*, dando exemplos, até que alguns dos alunos chegam a uma resposta em português: fazer faxina. Em seguida, passa o comentário feito pela professora sobre a cena no momento da ACS, em que ela fala sobre dar exemplos pessoais para que eles possam entender. Depois do comentário, inicia outra cena da aula: a professora pergunta se eles sabem o que significa *supermarché*, que foi uma das palavras que o aluno E. falou. A resposta é sim. Em seguida, pergunta “*vous adorez visiter le supermarché?*”. Os alunos não se pronunciam.

86 R: [Ri].

87 F: Pronto. Aí eles entenderam muito bem o que é *surpermarché*, mas aí eu pergunto se eles adoram, aí...

88 R: Bom, se a maioria dissesse sim, eles não estavam entendendo a frase. [Ri].

89 F: Justamente.

CENA: A professora se dirige ao aparelho de som e pede para os alunos abrirem o livro, pois vão escutar acompanhando o texto escrito. Em seguida, passa o comentário da professora feito durante a ACS.

90 P: Não sei se eu percebo errado, mas eu vejo que vocês têm algo em comum. A Rosa pegou as palavras que alguns alunos falaram – *d'accord, j'arrive* – e escreveu no quadro. A Flor, de forma semelhante, o que eles iam dizendo, ela ia explicando. Só o que eles davam, depois é que ela ia explicar o vocabulário todo.

91 R: Uhum. É verdade.

CENA: A professora passa o diálogo todo. Então, pergunta para os alunos se melhorou. Um aluno diz que não conseguiu “nem acompanhar”. A professora brinca e diz que vai voltar o diálogo de novo. A professora ajusta a faixa, deixa passar a introdução do exercício de escuta, quando chega no título do diálogo ela para e fala: “Vai começar agora. Ela [refere-se à narradora no áudio] disse o título - *Les colocataires*. E vai começar agora.” Em seguida, passa o comentário referente a essa cena.

92 R: Eu não tô entendendo não [aponta a TV]. ... Eu não tô entendendo esse...

93 F: É porque eu tinha colocado pra eles ouvirem acompanhando o texto e, ainda assim, eles não conseguiram entender.

94 R: Ah! Tá. [Confirma com sinal de cabeça].

95 F: Aí eu pego e repito.

96 R: Mas é por causa do som?

97 P: Um dos alunos chegou a dizer “eu não consegui nem acompanhar”. Não consegui acompanhar pelo texto escrito.

98 R: Ah! Tá.

99 F: Quando ele começou a olhar, já tinha acabado.

100 R: Oh! Entendi.

101 F: Aí eu fui colocar mais uma vez.

102 P: Aí eu senti assim, quando ele disse isso, você foi colocar o áudio, aí deixou passar, e quando chegou no título, né, aí você parou “olha, aqui”. Ele falou o título “*les colocataires*”, aí “vai começar”.

103 R: Ah! Tá. Por isso.

104 P: Não sei se foi bem consciente, mas na hora pareceu como uma estratégia para dizer onde começava o texto escrito e o diálogo também.

105 R: Certo.

106 F: Também não sei se foi consciente. [Ri].

CENA: A professora continua comentando a cena vista anteriormente. Em seguida, na aula, a professora pega o livro que está sobre a mesa e lê todo o diálogo. Depois, começa a explicar o diálogo parte por parte em francês. Vai saltando as expressões e palavras anteriormente explicadas. Explica a expressão *faire les courses*. Em seguida, passa o comentário da professora referente ao fato dela ter lido o diálogo, em que ela fala que geralmente não lê. Na ocasião ela leu porque o aluno disse que não conseguiu acompanhar.

107 R: [Levanta a mão]. Eu posso falar? [Flor para o vídeo]. Essa questão do *écouté* é assim, a gente não trabalha com um material autêntico mesmo. No caso, teria que ser o que? Os franceses diante de nós produzindo um diálogo. Poderia até ser esse daí, né. Mas, realmente, também tem a questão da acústica que a gente tem que levar em consideração. Porque pra nós é muito mais fácil nós compreendermos. Eu já passei uma prova oral que estava claro pra mim. Claro que aquela frase ali, nem lembro, mas era uma frase curta. E... “como é que eles não...?” Eles disseram: “nós não entendemos oitenta por cento da frase.” [Expressão de surpresa no rosto]. Eu tive que anular a questão. Porque eles não entenderam de forma alguma aquela frase.

108 F: Aham.

109 R: Então, tem essa questão. Então, eu acho assim que o melhor seria que nós não lêssemos. Realmente. Mas a acústica também não ajuda. Quer dizer, os recursos que nós temos não ajudam.

110 F: Tinha aquele laboratorizinho, que tiraram, mas eu achava aquele laboratorizinho ótimo. Porque era daqueles que tinham os fones [faz gesto com as mãos nas orelhas].

111 R: Ah! Lá em cima. [Falando sobre a localização do laboratório].

112 F: Lá em cima. Eu adorava dar aula naquele laboratório. Porque com os fones abafava todos os ruídos. Era bom por isso. Tudo bem que na vida real ninguém vai abafar todos os ruídos. Mas...

113 R: Pra...

114 P: Numa fase inicial da aprendizagem, né.

115 R: Na fase inicial de aprendizagem fica mais claro.

116 F: Eu achava muito legal.

117 P: Realmente, eu acho que o fone [repete o gesto da Flor com as mãos na orelha] ajuda a focar naquela escuta, né, naquela fala.

118 R: Com certeza. Com certeza.

119 F: É. Clareava muito.

CENA: A professora continua explicando o diálogo parte por parte, primeiro em francês dando exemplos e só depois em português.

120 F: Aí, como você falou, Rosa, de falar em francês e depois pedir pra eles darem a resposta em português? Quando eu disse “*à côté de la poste*”, aí eles disseram ao lado.

121 R: Ao lado. Com certeza. E a minha aula, essa daí, foi, eu achava que ia ser rápida, né. *À côté, derrière...* meu Deus, quase que não...

122 P: Que ia ser rápido?

123 R: Eu achava. Que não, que não ia levar tanto tempo. Gente, levou um tempão. Eles se empolgaram e foi nesse *à côté, derrière*. Porque eu já fui dando tudo, né. Então, é, aí, é aquele caso que a Flor falou. Então, você acha que, de repente, você vai dar uma coisa rápida. Tô vendo o contraste. Ela explicou bem direitinho, eles foram identificando e pronto. Aí, no meu caso não, né.

CENA: A professora comenta sobre o fato de uma aluna traduzir uma palavra, quando ela estava fazendo um grande esforço para que eles entendessem em francês. Então, confidencia que “dar aula cansa”. [Flor sorri ao se ver comentando].

124 R: Mas aí você cansou por que?

125 F: Foi quando eu estava falando que tava fazendo um esforço danado pra não traduzir o que era correios, aí a menina vem e “correios”. “Ai!” [suspira], traduziu, chega eu...

126 R: “Ai, um alívio”. [Faz um gesto de alegria aliviada por ter conseguido algo].

127 F: Né. É... [sorrindo].

128 P: Mas no caso aí, a Flor disse que não queria que ela traduzisse logo.

129 F: Não, assim, “tudo bem você compreendeu”.

130 R: Ah, tá.

131 F: “Beleza. Mas você precisa contar pro outro ainda?” Sabe. “Deixa ele descobrir sozinho.”

132 R: Muito bom. É importante.

133 F: Né? Aí eu digo que isso me cansa bastante.

CENA: A professora continua a comentar sobre o que lhe causa cansaço em dar aula.

134 P: Eu até cheguei a associar um pouco com o que a Rosa tinha falado, né, sobre, é, falar em francês o tempo todo poderia demandar mais tempo, né. E você [dirigindo-se à Flor] dizer que falar o tempo todo cansa.

135 F: É verdade. É.

136 P: Eu também achei quando você falou que trazia jogos de adivinhação pra eles aprenderem mais vocabulário, eu achei que isso aí [aponta TV] fosse a adivinhação, porque tem todo um gestual e de ver outras formas de explicação até chegar no que aquela palavra significa.

137 R: Agora, tem assim uma forma muito boa também: a gente trabalhar com desenhos. É você já levar os desenhos.

138 F: É levar os desenhos, porque você desenhar... (ri) é muito difícil.

139 R: É. Não. [Ri]. É você levar os desenhos.

140 P: Você até tenta, não é, Flor? [Ri].

141 F: É. [Rindo].

142 R: Por exemplo, você vai trabalhar a cidade, né, *la ville*. Então, *la poste, la boulangerie, la banque*, né. Então, quando você já tá com o *croquis* da cidade, você também já pode trabalhar essa questão de *à côté, devant, derrière*, né. Então, tem outros recursos também. Mas é como eu digo pra você, se você for pegar cada aula e você for trazer um recurso desses, você não vai nunca terminar suas atividades. Então, talvez, você escolher uma ou outra gramática, deixar mais interessante a aula, você pode fazer isso aí.

143 F: [Confirma com um aceno de cabeça].

CENA: A professora continua explicando o diálogo. Ao explicar o verbo *acheter*, a professora explica o que significa em francês, depois cria uma situação de exemplo na sala como se estivesse comprando algo de um aluno.

144 P: Eu até ouvi um aluno falando “é comprar”.

145 F, R: [Risos].

146 F: Mas ele falou baixinho só pra ele [sorrindo], né, não falou pra sala toda.

147 P: Eles insistem. Tem uns que não, eles têm que ouvir aquela palavra “qual é a palavra?” Aí um aluno diz “é comprar”. Aí, e ele “ah, comprar”.

148 F: É. Eles entenderam, mas eles precisam escutar.

149 R: Precisam. É verdade.

CENA: Comentário da professora sobre sua explicação do verbo *acheter*, em que ela simula comprar um objeto de um aluno. Em seguida, passa a cena da aula em que a professora faz as perguntas de compreensão que vêm abaixo da transcrição do diálogo no livro.

150 R: Mas aí você nota, por exemplo, que essas meninas [mostrando alunas no vídeo], elas estão mais preocupadas com a atividade, provavelmente de acertar a atividade que você está acabando de realizar [dirigindo-se à Flor] do que propriamente de estar olhando pra você, procurando compreender.

151 F: É verdade.

152 R: É porque eu, assim, na minha sala, quando acontece, eu prestei atenção e eu poderia estar no lugar da Flor e nem prestar atenção. Claro, porque você tá concentrada num coisa, num dá... Mas tem umas, umas, tem grupos que, às vezes, fazem isso. Então, eu tenho a tendência a *faire un rond avec les chaises*. A colocar as cadeiras assim [faz gesto circular com a mão]. Porque, daí, eles ficam diretamente pra mim. Nas primeiras semanas, tem um impacto. Eles não conseguem muito participar. Mas depois eles já melhoram. Claro que quando eu fui pra essa sala aí [aponta TV] e ficou mais ou menos assim. Não deu pra fazer aquela roda. Mas essas meninas, elas tão realmente, *c'est dommage*. Porque a Flor tá explicando uma coisa e elas devem prestar atenção e elas... né.

153 F: É. É verdade. Mas nessa época aí a sala ainda era muito grande. Eu tinha muitos alunos. Ainda tem aluno atrás que não tá sendo filmado.

154 R: É mesmo?

155 P: Você chegou a ter quantos alunos?

156 F: No início eu tinha 28.

157 R: Uau.

158 P: Era uma sala super lotada.

159 R: Bastante.

160 F: Aí, depois, como não deu mesmo pra fazer, no começo não dava pra fazer um *rond*, né, aí no final eu achei esquisito já chegar e “pessoal, vamos fazer círculo”. Já no meio do semestre, quando um pessoal já tinha desistido. Também foi muita gente que desistiu.

161 R: Muita gente desiste. É verdade.

162 P: Mas isso é muito natural num curso de línguas.

163 F: No começo eu ficava chateada, mas depois eu desencanei. Não é culpa minha totalmente não.

164 R: [Faz gesto negativo].

165 P: Porque cada um tem as suas prioridades, né.

CENA: A professora continua trabalhando o exercício de compreensão e explicando. Em seguida, passa o comentário da professora referente à cena.

166 F: Tem aquelas perguntas no final, depois do diálogo, tem sempre umas perguntas. Aí depois que eles trabalham todo o vocabulário, eu sempre faço esse exercício pra ficar bem claro mesmo. [Rosa: Certo.] Aí as perguntas já estão bem fáceis deles responder, porque já foi tão visto.

167 R: Entendi.

168 P: Aí eu tinha perguntado a ela [a Flor] se ela costumava sempre responder essas questões. E você [dirigindo-se a Rosa] costuma fazer essas perguntas de compreensão?

169 R: Não, assim, eu pego as perguntas de compreensão e, no caso, eu já sei quais são essas perguntas e aí quando eu vou trabalhar com eles, eu já vou trabalhando de uma forma que eles vão respondendo sem eles... [Flor: Saberem.]... perceberem. Aí eu digo “em casa vocês façam”, né. Mas só que a gente já trabalhou no momento em que a gente tava [gesto significando conversando]. Porque tem as duas formas.

170 P: Às vezes, você também adianta, né [dirigindo-se a Flor, referindo-se ao que ela falou durante a ACS].

171 F: É, às vezes, quando eu vou fazer já várias perguntas já foram.

172 R: É.

173 P: Toma tempo também, né.

174 R: Toma bastante tempo. Toma bastante tempo.

175 P: Você ter que parar, né, pra responder aquelas questões.

176 R: É. A não ser que eu queira trabalhar a oral. Aí eu tento, porque, na verdade, não é bem pra ele responder correto, mas pra ele falar. Aí eu vou, paro, repito a frase, digo que aquela palavra é assim, assado.

CENA: A professora continua comentando a cena. Em seguida, começa a entrevista pós-ACS: perguntas sobre a opinião da professora sobre aquela atividade, sobre a sua forma de trabalhá-la e sobre suas expectativas iniciais para aquela aula.

177 R: Flor disse uma coisa importante. A partir daí [*Des conversations*] você vai você vê todo o resto da unidade. Quando eu digo que pego *Des conversations* e ponho na lousa, se eu quiser trabalhar a gramática toda em cima dele, eu vou conseguir.

178 F: [Sinal afirmativo com a cabeça].

179 R: Realmente eles fazem um método direitinho, dá uma introdução boa.

180 F: Uma das coisas que eu sempre procuro fazer. Você pode pular várias coisas, *Découvertes*, *Des sons*, mas isso aí...

181 R: [Confirma com a cabeça].

182 F: Eu sempre faço.

183 R: É verdade.

CENA: A professora Flor está falando sobre o guia pedagógico, dizendo que não o utilizou aquele semestre para planejar suas aulas.

184 R: Flor, você pode me explicar?

185 F: Ela [pesquisadora] tava perguntando qual foi a motivação pra fazer esse tipo de exercício e se eu usava o guia. Aí eu disse que não usava muito o guia. Usei muito no primeiro semestre que eu dei aula, mas agora não recorro muito mais a ele

186 R: Você pegou mais ou menos o, o como é que, o método do guia, né. Quer dizer, como é que ele vai mais ou menos levando.

187 F: É. E agora eu não uso mais. Você olha o guia?

188 R: Olho. Olho o guia. Não como das primeiras vezes, né. Mas eu, eu dou uma acompanhada, até mesmo porque ele me dá umas dicas em relação a algumas coisas pra eu acrescentar logo no início da unidade, por exemplo, né.

189 P: Dicas em que sentido, assim?

190 R: Dicas, por exemplo, se ele vai falar, por exemplo, do Jacques Chirac, né. Por exemplo, é um diálogo que tem o Jacques Chirac, tem num sei quem e num sei quem. Aí eu digo assim, pra eu não ir lá na Internet pra pegar mais ou menos umas coisas sobre Jacques Chirac. Por exemplo, qual foi o ano que ele, foi ano tal. Aí o guia já me dá essas informações. Se o guia não me der, aí eu vou lá e pego, sabe. Por exemplo, teve um poema aí, que foi de um autor que eu não lembro o nome desse autor, eu nunca ouvi falar. E, na verdade, esse poema é lindo. Não é do primeiro semestre [aponta TV]. É no livro 2, do quarto semestre. E o poema é belíssimo. E eu quis pesquisar sobre o autor, mas o guia já estava me dizendo várias coisas sobre o autor, né. Então, assim, algumas coisas eu também quero dar pra eles, certas informações e o guia tem. Se não tiver, eu pego na Internet.

191 P: São mais dicas de informações. Mas quanto à sua forma de organizar a aula...

192 R: Mesmo que ele me diga, que eu leia, nem sempre vai ser como ele me disse, né. E pode ser como ele diz. De repente, eu acho curiosa aquela forma. Mas eu já pensei em outra coisa também, né. É como se fossem duas pessoas que falassem e de repente sai uma combinação que pode ser das duas formas.

193 P: E quando você [dirigindo-se à Flor] usou no primeiro semestre, você usou nesse sentido de saber como ia organizar, de ter uma ideia de como organizar a sua aula?

194 F: Ter ideia de como ia fazer e como é que ia aplicar determinada atividade e essa questão mesmo das informações também ajuda nisso aí. Foi útil. Bastante. Ver como é que ele aplicava determinada atividade. Porque ele diz, né.

195 R: Ele diz. Dá uma dica bem boa. E é imprescindível, por exemplo, pro, pro estagiário que faz o concurso¹²⁷ e de repente vai pra sala de aula sem... sabe... sem referência nenhuma. Ele é colocado na sala de aula, se ele não tiver esse guia... e esse guia é um parâmetro justamente importante, claro, né. De repente você vai para uma sala de aula, o guia, ele salva.

CENA: A professora fala sobre sua forma de planejar a aula quando se trata daquela atividade e comenta que sua forma de trabalhar talvez seja uma incorporação do modo de fazer de alguns professores de línguas que já teve e dos quais gostava da maneira de conduzir a aula. E comenta que as atitudes que ela não considerava positivas, ela procura não fazer igual.

196 R: [Rosa vai concordando com sinais de cabeça e, ao final, completa a fala da Flor]. Repetir.

197 P: Flor já me explicou o planejamento dessa atividade. Porque eu acho que eu me esqueci de perguntar isso pra você [dirigindo-se à Rosa] na ACS.

198 R: Como é que eu faço o planejamento de *Des conversations*. É, eu acho que eu falo mais ou menos, não sei. Por exemplo, eu leio aquele texto todo. Leio não só pra saber o que ele tá dizendo.

199 P: Esse texto é o diálogo?

200 R: É o texto é o diálogo, né. Não só pra saber o que ele tá falando. E também, assim, pra estudar as personagens. No caso, quando o... [fica pensativa] Laurent?! Eu sempre me esqueço o nome dele. Quando ele diz assim “*j’adore les supermachés*”.

201 F: É Laurent mesmo.

202 R: É Laurent.

203 F: *Laurent, Blandine et Marina*.

204 R: *Laurent, Blandine et Marina*. Pronto. Então, quer dizer, aí ele ali não está dizendo que ele gosta de ir ao supermercado. Ele está dizendo o contrário, né. Então, quer dizer, teve um aluno que identificou “olha, ele tá sendo, como é que a gente diz, sarcástico, irônico!”. Então, quando eu trabalho o texto, aí eu olho essas questões, né, trabalho as palavras, vejo quais são os verbos que eu vou trabalhar. Já adianto bastante, já leio até o fim. Por exemplo, quais são os tipos de, se eu puder já aplicar alguma coisa da gramática, eu já faço. Por exemplo, lembra do *des conversations*? Quando vem *faire le ménage*, quando, o que é que acontece? O verbo *faire*. Então, *faire le ménage, faire la vaisselle* [faz gesto como se escrevesse essas expressões no quadro]. Então, eu já trouxe o verbo *faire* que tava lá na frente e já coloquei. Então, o que eu puder trabalhar em cima desse diálogo, eu já trabalho logo após ter trabalhado o diálogo em si com eles. Não só reconhecer se eles estão pronunciando aquela palavra certo, mas eles identificarem todo aquele diálogo, mas já dá pra gente trabalhar outras coisas. Porque tem uma coisa que eu não gosto [voltando-se para Flor]: trabalhar gramática pura. “Hoje vai ser o verbo *pouvoir, présent et conditionnel*.” Aí vou conjugar o verbo tal no presente e no condicional. Eu prefiro, por exemplo, eu vou lá no *Et maintenant à vous!*¹²⁸ Então, eles vão fazer um diálogo em que eles estão num restaurante e que é uma garota e um rapaz. Um vai pedir um *jus d’orange* e o outro um *café*, tá. “*Je voudrais un jus d’orange, s’il vous plaît.*” Então, ele tá trabalhando o quê? O verbo *vouloir au conditionnel*. Então, sempre eu tô é, é, como é que se diz?

205 F: Contextualizando.

206 R: Contextualizando.

¹²⁷ Rosa refere-se à seleção pela qual os alunos da graduação passam para se tornarem estagiários e ensinar no Núcleo de Línguas.

¹²⁸ Essa é uma seção do livro que sugere situações para a produção de um diálogo pelos alunos.

207 F: Eu acho a contextualização importante. Mas eu acho que tem que ter momentos da gramática pura. [Rosa: Não... Tem!] Eu acredito assim, porque ele vai saber dizer “*je voudrais*”. Mas ele vai saber dizer “*elle...*”, se fosse uma outra pessoa, sabe. Eu acho que tem que ter aquele momento “não, nós vamos conjugar esse verbo aqui”. Tudo bem, conjugo “*je peux, tu peux, je pourrais...*” Eu acho que é assim.

208 R: Não. Tem que ter. Mas, por exemplo, eu não paro pra isso. Embora eu faça. Eu conjugo o verbo, conjugo o outro. Mas eu não vou fazer isso sempre. Não vou. Eu vou, por exemplo, colocar as frases. Aí depois colocar com *je, tu, il, elle, vous*, sabe.

209 F: Aham.

210 R: Aí eu coloco aquela frase. Ah! Tem uma coisa da Flor que eu peguei, Flor [voltando-se para ela]. E que eu nunca lhe disse. Lembra que eu fui assistir à sua aula? Eu fui observar a aula da Flor [dirigindo-se à pesquisadora]. E a Flor fez um exercício que eu adorei. Ela passou um exercício em que ela trabalhou o artigo definido e o adjetivo possessivo. Lembra?

211 F: Lembro.

212 R: Você se lembra, né. “*C’est l’appartement de Robert?*” “*Oui, c’est son appartement.*” Então, *c’est*, tracinho, *appartement de Robert*. Vamos colocar o artigo lá. E como, né? Suprimindo a vogal, né. Então, eu amei! Eu copieei esse exercício da Flor, passei pra eles, inventei mais. E na minha prova, eu fiz frases baseada nessas frases [aponta para Flor]. Eu achei ótimo aquilo ali. Você tá entendendo? [Pergunta para Flor].

213 F: [Acena a cabeça afirmativamente].

214 R: Muito bom! Eu digo “caramba! Olha, aí! Uma forma de eu não trabalhar só o adjetivo possessivo, mas de trabalhar o artigo com o adjetivo possessivo e...” Eu amo trabalhar assim. Super! Eu amei aquele exercício da Flor. Teve uma hora que você teve que sair, né, aí eu copieei. “Gente, isso é o máximo!”

215 P: É bem saudável, não é, essa troca?

216 R: Com certeza.

217 F: É sim.

218 P: Rosa, você poderia fazer um comentário sobre a aula da Flor? Essa que você acabou de ver? Você poderia dizer, assim, o que é novo pra você na forma dela fazer essa atividade?

219 R: É. No dia que eu fui observar a Flor, porque, na verdade, não é a primeira vez que eu tô vendo a aula da Flor. Eu vi um pouquinho quando eu fiz a observação. E eu disse assim “como é importante, como teria sido importante, se eu tivesse presenciado a aula de outros professores.” Porque eu não sei como é. Nunca assisti a aula de um professor no Núcleo de Línguas, de francês, salvo esse dia na aula da Flor e agora. E assim, quando eu fui começar o meu curso, eu disse “e aí como é que eu vou fazer? Eu vou ter que falar francês o tempo todo? Ou eu vou ter que, como é que eu vou fazer?” Aí eu lembrei que eu ouvi a R. [coordenadora do curso] me dizer que no primeiro semestre se fala mais português, aí no segundo você já vai e o português você diminui bastante, até que... A partir do quarto você não fala mais nada em português. É tudo francês. Se bem que quando eu ouvi ela dizer isso, eu já tinha começado já as minhas aulas. Eu disse: “bom, é o seguinte, então eu vou trabalhar assim.” Misturando e no começo colocando bem mais... português. Mas eu gostei, assim, de como ela [aponta a TV, referindo-se à aula da Flor] faz. Só que eu só tenho um receio, como todo professor tem é de saber se realmente está sendo compreendido, né.

220 F: [Concorda com um aceno de cabeça].

221 R: Mas eu acho que é muito mais gostoso. Agora, é como eu digo pra você. É a turma de sexta-feira, no meu caso. Já na terça e quinta, não. Já ficava bem melhor. Os alunos diziam “ah, Rosa, coisas que você dizia no início e a gente não compreendia, agora a gente já entende a frase inteira. Não dá pra eu reproduzir essa frase, mas eu sei o que é que você tá dizendo.” “Mas, então, o que foi que eu disse?” E eles diziam em português. Então, isso é muito gratificante, né. Então, eu achei genial. A dinamicidade. A Flor é bem mais dinâmica do que eu, né. Eu tenho uma forma bem mais calma, pacífica e tal. Talvez até demais, né. Eu acho que ela é bem mais dinâmica, mais jovem e tal. E eu gostei. [Risos].

222 F: [Ri].

223 R: E peguei o exercício da Flor. [Estala os dedos e ri].

224 P: E você Flor, quer acrescentar mais alguma coisa?

225 F: Só quero dizer pra Rosa que semestre que vem eu vou observar a sua aula.

226 R: Ah! Pode observar.

227 R, F: [Riem].

228 F: Pra disciplina de Estágio.

229 R: Ah, é! Você tá fazendo o Estágio?!

PERGUNTAS EXTRAS NO FINAL DA AUTOCONFRONTAÇÃO

230 P: Pra vocês, qual seria assim não sei se seria o problema ou dificuldade de uma turma de primeiro semestre?

231 F: O fato de começar do zero.

232 R: [Acena afirmativamente com a cabeça].

233 F: Esse é o principal problema. Eu, às vezes, ficava “meu Deus, como é que eu vou fazer pra que eles entendam isso do nada, assim?” Numa turma de terceiro, que é a base que eu tenho, né, eles já sabiam muitas coisas. E, às vezes, você acaba deduzindo o significado de uma palavra de outra que você já sabe, né. Mas com o pessoal do primeiro semestre, eles não sabem nada, palavra nenhuma. Então, pra deduzir um significado é muito mais difícil. A compreensão é muito verde, nunca se sabe o que se pode esperar e são curiosos.

234 R: Eu concordo com a Flor. Você tem que se colocar no lugar deles, por exemplo, se fosse eu, eu estou numa classe aprendendo alemão. Eu não sei nada de alemão, seria uma loucura. Então, assim, eles não sabem nada, né. É começar do zero, é você fazer com que isso chegue até eles. Por isso, que assim, eu, eu trabalhei muito é em português a primeira etapa. A gente falava muito e a gente ouvia, fazia uns exercícios em francês, falava em francês com os exercícios, mas eu ia introduzindo alguma coisa pra eles, né. Porque também tem outra dificuldade, eu acho, sabe. Eles simplesmente querem fazer o curso todinho com o livro, sem caderno de exercícios, só o livrinho. E se você vacilar, a xérox do livro. Então, pra você ser um aluno de qualquer língua, você tem que ter o livro, você tem que ter o caderno de exercícios, você tem que fazer os exercícios, você tem que ter um dicionário bom, você tem que ter um livro de conjugação de verbos, você tem que, pelo menos, de vez em quando entrar em algum site, né, ouvir, assistir um filme, ouvir uma música naquela língua, né. No caso do francês, quem tem TV por assinatura já tem lá um canal que já facilita e tudo, mas tem a Internet também que pode ajudar bastante. “Ah, mas eu não tenho computador, é muito difícil.” “Tudo bem. Grava um CD. Pede alguém pra gravar. Escolhe umas músicas, grava um CD. Pega uns filmes de uma amiga. A cópia de um filme e tal. E assiste.” Então, gente, não é só uma vez ou duas por semana a aula com o livro que vai aprender. Então, você também transmitir isso pro aluno, fazer com que ele tomar consciência disso, é difícil.

235 F: É meu primeiro discurso, em todos os semestres que eu já ensinei, eu disse: “olha, ser aluno de inglês é muito mais fácil, porque você tá bombardeado de inglês o tempo todo. Você liga o carro e tá escutando uma música em inglês, você vai ao cinema e é em inglês, mas o francês precisa de um pouco mais de esforço da parte de vocês. Vocês precisam ir atrás das músicas.” E é fundamental, principalmente nas turmas de sábado e de sexta, que é só uma vez na semana. E quando falta uma já é quinze dias depois, quase... é muito mais difícil.

236 R: É verdade. Outra dificuldade também que eu senti. É porque essa turma de sexta-feira, eu acho, pra eles, pra mim [aponta com as duas mãos para si], porque eu vejo que eles não têm o desenvolvimento, por exemplo, porque é o mesmo semestre, o mesmo livro, o mesmo professor, a mesma matéria é a mesma forma de dar aula, eu tive melhor resultado na turma de terça e quinta do que na turma de sexta. Talvez na sexta tenham passado mais alunos, por conta de que na sexta o número de alunos que terminou foi um número muito maior. E de terça e quinta houve emprego, arranjaram não sei o que e tal, né. Então, eles desistiram. A turma de terça e quinta eu terminei com menos alunos, mas a eficiência, a qualidade foi muito melhor. Então, uma aula só, um dia na semana, eu acho que o ideal seria todos os dias cinquenta minutos, quarenta e cinco minutos.

237 F: Mas isso também, o fato de serem cinquenta minutos também é cansativo, né. É é muito complicado. Eu acho que, na verdade, o ideal seriam os dois dias na semana mesmo. Porque cinquenta minutos, às vezes, passa muito rápido e não dá tempo de você iniciar e terminar um conteúdo e tudo. Eu não gosto muito também. Acho que o ideal são os dois dias na semana. Mas, assim, tem que ter o comprometimento do aluno, de sempre pegar e estudar, tentar ver alguma coisa. Depende também de nós professores, mas depende muito dele também.

238 R: É verdade.

239 F: Ele tem que ter a participação.

240 P: E vocês utilizaram o *cahier d'exercices*?

241 F: [balança a cabeça negativamente].

242 R: Não, eu não utilizei o *cahier d'exercices*. Agora eu disse: “comprem o caderno de exercícios e tragam que eu corrijo.” Isso, eu me disponibilizava sempre, mas eles traziam muito material produzido por eles mesmos. Por exemplo, tinha alunos que adoravam a Carla Bruni cantando a música tal. Aí ia traduzia a música todinha e pedida e tal, sabe. Ou então, outro trazia não sei o que, uma poesia e pedia, mas o caderno de exercício, eu não vi uma vez. Agora, porque também não dá pra você seguir um cronograma bem direitinho e...

243 P: Então, qual seria a razão de não utilizar o *cahier*?

244 R: É o tempo, pra mim.

245 F: Uhum. E também são exercícios, assim, da gramática pura, né. Então, eu, eu pelo menos disse que eles fizessem em casa e se eles tivessem dúvidas trouxessem pra mim, mas pra ficar corrigindo em sala de aula... como revisão de prova, por exemplo, faz o *cahier* e traz pra ver se tem dúvida e tudo. Eu passava exercício mais assim de elaborar um texto pequeno, mas poucos me traziam. Aí, assim, passei quatro exercícios. Eu não passava

muita tarefa pra casa não. Sempre era aquele negócio “estudem e vejam não seu o que!” Não tinha muito dever de casa. E eles não me traziam. Então, e, aí eu disse: “são quatro, quem trouxer todos tem um ponto na prova oral e quem não trouxer todos, aí não tem.” Aí, acho que só o E., só um trouxe todos os exercícios. Não sei se era mais porque, é, aquilo que a Rosa tava falando, né, que o professor tem que ter uma autoridade, mas também mostrar que tá próximo e tal. Talvez eu não exercesse tanto essa autoridade, mas mais aquele coleguismo ali. Aí eles não me traziam os exercícios. Pois é, eu também não ficava “gente, os exercícios.” Porque me cansava e também não dependia de mim.

246 P: Agora, na pergunta final, eu gostaria de um comentário de vocês do que foi pra vocês essa experiência de serem observadas em sala de aula, depois de serem filmadas, de serem entrevistadas antes, no começo das observações e de se verem trabalhando em sala de aula e depois de se verem e verem os seus comentários, sozinha comigo e agora com a colega.

247 F: É, pois é. Quando eu soube que eu ia ser filmada, quando eu soube que você ia tá [bate o dorso de uma mão na palma da outra] na aula, né, me observando, antes de ter filmagem todo dia, eu [simula uma respiração ofegante] fiquei nervosíssima. “Meu Deus, primeiro semestre e ainda ter que ser observada.” Mas aí acabei me acostumando e acabei me acostumando também com as filmagens e tudo. E a primeira vez que a gente fez a autoconfrontação que foi só eu e você, eu saí daqui exausta. Foi muito cansativo. Eu vendo e te explicando. Foi muito mais cansativo do que quando estamos nós três, eu acho que é bem mais leve, bem mais divertido e mais, sei lá, útil também. Porque eu posso ver como é que a Rosa trabalha e pegar novas ideias e discutir juntas e tudo. A primeira vez, nossa, eu saí daqui muito cansada e, sei lá, muito preocupada.

248 P: Na primeira autoconfrontação?

249 F: Sim.

250 P: Ah, porque foram as duas atividades juntas.

251 F: Isso. E eu falando o tempo todo e querendo me justificar, porque que tinha feito daquela forma, então eu fiquei muito nervosa, né. Mas eu acho que foi extremamente positivo e que aprendi muito. Essas coisas todas.

252 R: É verdade. Você faz assim uma, uma retrospectiva e ao mesmo tempo você vai analisando o seu trabalho nessa retrospectiva, né. Você vai pensando, claro, são alguns blocos, mas os pontos positivos e os negativos, o que é que você poderia melhorar. Por exemplo, quando eu me vejo, eu sei que eu sou muito lenta, muito lenta, muito vagarosa. Passa um milhão de coisas na minha cabeça e eu tenho uma forma muito, é, é, muito lenta.

253 P: Serena.

254 R: É serena. [ri]. “Poxa, eu tenho que melhorar isso daí, né.” Então, não só no aspecto, assim, é, como é que se diz, no aspecto profissional, mas no aspecto psicológico também, no aspecto de se, de se, como é que se diz, de se posicionar na sala de aula e tal. E, assim, como professora, eu já falei isso, né, um pouquinho o quanto eu aprendi vendo isso daí, sabe, me vendo, vendo a Flor, vendo assim até as nossas dificuldades, porque apesar de dizer, como é que se diz *extrait* [apontando para a TV], esses pequenos...

255 P: As edições, essas sequências com cortes.

256 R: Essas sequências, exatamente, cortadas e pequenas, mas dá pra você ter uma ideia, porque você tem uma ideia do seu, porque, aí dá uma ideia do trabalho todo que você fez, né. Então, dá pra eu analisar bem assim, “ah! Isso aqui foi bem positivo. Não! Dá pra eu melhorar isso daqui, né.” Você ainda, né, a gente ainda pode melhorar, a gente ainda pode melhorar e ver o que o outro tem e que você pode trazer pra você, né. Então, assim, pra mim, foi extremamente positivo.

257 P: E, assim, vendo o trabalho da outra também cortado, deu pra acompanhar, entender a aula, a forma de trabalhar?

258 F: Com certeza. Normal, assim. Os cortes foram bem pontuais no começo, meio e fim e dá pra entender.

259 R: Com certeza.

260 P: E aí os comentários complementam, né.

261 F: É, pois é.

262 R: É. Exatamente.

263 P: E é realmente importante o comentário de vocês, porque aí é como se a gente soubesse o porquê, e a gente vê com outros olhos quando sabe o porquê, né, a intenção da forma de fazer aquilo.

264 R: É verdade. É todo um comportamento. Mas, assim, também tem uma coisa, eu vou lhe dizer também que não dá ali [aponta TV] para você gerar toda uma aula maravilhosa e tudo, se você não tem experiências anteriores de aula, não, que eu já ensinei, mas francês, assim, língua estrangeira, é a primeira vez. Mas, por exemplo, pelo fato do caso de ser mãe, de ter mais idade, do fato de ter lido talvez um pouco mais, tudo isso, sabe. Não é só o material escolar, entendeu? Não é só a faculdade ou só o material escolar. Não é só a boa vontade. Mas é você também ter coisas pra trás, experiências, né.

265 P: E vocês falaram muito da experiência de aluna, de ser aluna de língua estrangeira. Isso aí foi um recurso pra vocês?

266 R: Com certeza.

267 F: Demais. A gente tenta copiar aquilo que a gente gostou e tenta não fazer o que a gente não gostou.

268 R: Pronto!

269 F: Como, por exemplo, o caso do *français facile*, né. Eu trabalhei, na verdade, uma vez, porque eu não sabia como trabalhar um texto escrito, mas não gostando de fazer aquilo, né. Porque quando eu era aluna, não gostei. Mas, é, atitudes de professores que eu acho admiráveis, eu trouxe pra sala de aula, porque funciona, né.

270 R: É verdade. Com certeza.

271 P: Valeu gente!

ANEXO H – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Humanidades

Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada - CMLA

Pesquisa: **ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS: AS
PRESCRIÇÕES E SUA RELAÇÃO COM O GÊNERO E O ESTILO PROFISSIONAL.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

A pesquisa **ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS: AS PRESCRIÇÕES E SUA RELAÇÃO COM O GÊNERO E O ESTILO PROFISSIONAL**, a ser desenvolvida com professores-estagiários do curso de francês do Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará, tem como objetivo investigar a organização da atividade docente de professores-estagiários a partir das prescrições e verificar o gênero e o estilo profissional que se configuram durante a experiência do Estágio. Para isso, a pesquisa vai se desenvolver em etapas usando como aporte metodológico a autoconfrontação cruzada da Clínica da Atividade, na qual consta a observação e a filmagem das aulas de duas professoras-estagiárias durante o semestre letivo de 2010.1, a filmagem das confrontações das participantes com as imagens de sua atividade docente e de sua discussão sobre a atividade e, ainda, uma entrevista gravada em áudio.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações, nem divulgação das imagens das filmagens.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo do pesquisador.

Fortaleza, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Responsável pela pesquisa: Aline Leontina Gonçalves Farias



Universidade Estadual do Ceará - UECE

**Pesquisa: ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS: AS
PRESCRIÇÕES E SUA RELAÇÃO COM O GÊNERO E O ESTILO
PROFISSIONAL**

Eu, _____ aceito
participar da pesquisa **ATIVIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS: AS
PRESCRIÇÕES E SUA RELAÇÃO COM O GÊNERO E O ESTILO PROFISSIONAL**,
de forma livre e esclarecida.

Fortaleza, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____